سلسلة علم النفس المعرفي

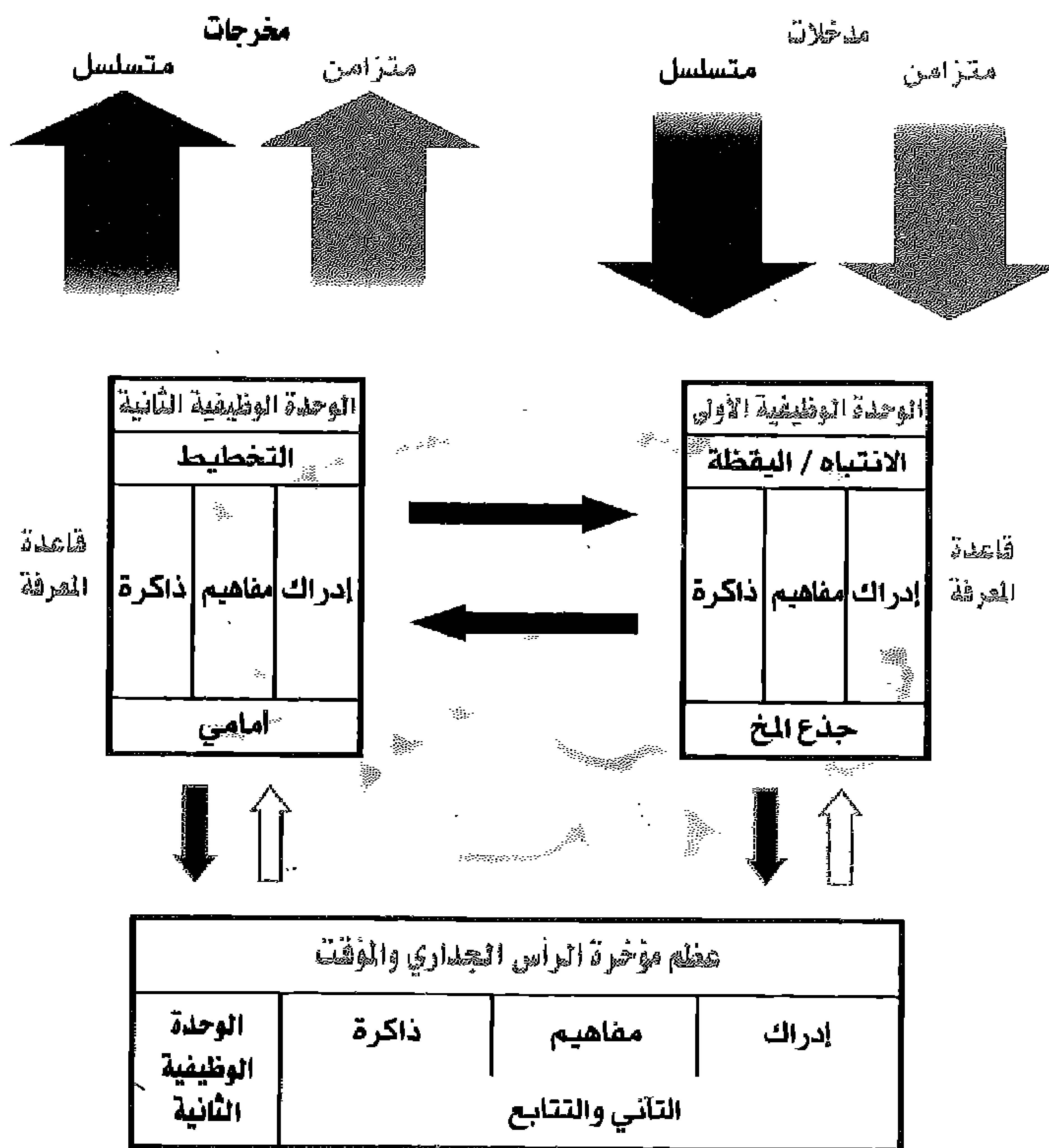
إيتراك للطباعة والنشر و التوزيع

دراسة في المقارنة بين

التقييم الدينامي والتقليدي

باستخدام نظرية (PASS) للذكاء

لتقدير أداء عينة من ذوي الاحتياجات الخاصة ذوي السلوك الاندفاعي



إعـــداد

حنان فتحي الشيخ

ماجستير علم نفس تربوي ـ جامعة عين شمس

دبلوم التربية الخاصة ـ جامعة نورث كارولينا بالاتحاد مع جامعة القاهرة

دبلوم خاص صحة نفسية ـ جامعة عين شمس

دبلوم الطفولة ـ جامعة المنصورة

إيتراك للطباعة والنشر والتوزيع

دراسة في

المقارنة بين التقييم الدينامي والتقليدي باستخدام نظرية (PASS) للذكاء:-

(لتقدير أداء عينة من ذوي الاحتياجات الخاصة ذوي السلوك الاندفاعي)

إعداد :-

حنان فتحي الشيخ

ماجستير علم نفس تربوي -جامعة عين شمس

دبلوم التربية الخاصة -جامعة نورث كارولينا بالاتحاد مع جامعة القاهرة

دبلوم خاص صحة نفسية -جامعة عين شمس

دبلوم التربية الخاصة -جامعة عين شمس

دبلوم الطفولة -جامعة المنصورة

2004

رقم الإيداع

٢٠٠٤/٢٦٥٨

الترقيم الدولى I.S.B.N.

977-383-008-X

ايتـــراك للنشـــر والتـــوزيع

طريق غرب مطار ألماظة عمارة (١٢) شقة (٢) ص.ب : ٥٦٦٢

هليوبوليس غرب – مصر الجديدة

القاهرة ت : ٤١٧٢٧٤٩ فاكس : ٤١٧٢٧٤٩

فهـــرس المـــوضـــوعات

فهـــرس الأشكـــال

فهـــرس الجـــداول

جداول الوصف الاحصائي للعينة بالملاحق (ملحق رقم ٢)

الفصــل الأول

مــدخــل إلـــي الـــدراســـة

- مقدمة
- مشكلة الدراسة.
- أهمية الدراسة.
- هدف الدراسة.
- حدود الدراسة.
- المصطلحات الأساسية.
- مداخلات مع الدراسة الحالية.

- *مقدمة:*

إن المدرسة هي المؤسسة الاجتماعية الثانية التي تسهم في تشكيل النشء ، وبما أن الهدف الرئيسي للمدرسة هو الوصول بالطلاب لأفضل أداء ممكن ،من خلال التشخيص الجيد الذي يقف علي نقاط القوة والضعف ويحاول من خلال ذلك تحسين جوانب القوه ومعالجة أوجه القصور في أدائهم ،و بناء عليٰ ذلك يتم تحديد البرامج التربوية والاثرائية الملائمة لكل فرد علي حده .

ويتم التشخيص من خلال الاختبارات التي تقدم للفرد ، وبناء علي ما يظهره الفرد عليها من استجابات صحيحة تكون درجته ويحدد مستواه ،أي أن تلك الاختبارات تهتم بالمخرجات outputs التي تظهر من خلال الأداء.

ولكن مثل هذه الاختبارات التقليدية تواجهها مشكلتين أساسيتين:

١. اهتمامها الكامل بشكل المخرجات وطبيعتها دون أن تأخذ في الاعتبار البناء المعرفي والعمليات المعرفية التي يقوم بها الفرد منذ أن تدخل المدخلات /المثيرات من البيئة الخارجية و تمر عبر حواسه وكذلك تلك التي ترد له عبر أعضائه الداخلية ، ويتم معالجه تلك المدخلات وتظهر في شكل ناتج نهائي /مخرجات /سلوك ظاهر يعتبر محصلة لجميع العمليات التي حدثت داخل المخ ،ومن ثم فأي خلل أو قصور في تلك العمليات المعرفية بالمخ يؤدي بالضرورة لظهور نواتج مضلله ،غير داله بشكل فعلي حقيقي عن إمكانات الفرد . من ثم فان اهتمام الاختبارات التقليدية بقياس المخرجات لا يعطي دلاله حقيقية عن إمكانات الفرد و إن أعطي -علي احسن الأحوال دلاله عن قدراته فقط.

٢. تأثير العوائق الدخيلة علي أداء الفرد مما يؤدي لتشوه ذلك الأداء ويمنع الفرد من الوصول إلي أفضل أداء ممكن -ومن أمثلة تلك العوائق "السلوك الاندفاعي" (الذي يجعل صاحبة ذو نزعه للاستجابة دون تروي وذلك بصورة مفاجئة وبدون تفكير في النتائج التي ستترتب علي سلوكه) مما يعوق ظهور إمكانات الفرد الحقيقية علي الاختبارات التقليدية ،ومن ثم تظهر درجاته عبارة عن : محصلة العمليات العقلية إضافة إلي أثار العوائق الدخيلة_السلوك الاندفاعي_ معا .

من أمثلة ما يترتب علي السلوك الاندفاعي من تشويه للأداء : توأم ذكور أتيحت للباحثة فرصة مراقبتهما طوليا منذ سن ١٥ سنة حتى ٣٠سنة ،فقد كان أحدهما مندفع و الآخر متروي بشكل واضح جدا و كان هذا وصف والديهما ومعلميهما والأقارب و كل من خالطهما وكان المندفع اكثر ذكاء من الثاني لكن اندفاعه كان عائقا له منعه من استخدام قدراته العقلية بالشكل الممكن لها وكانت من نتائج ذلك دخول الاثنين نفس الكلية العملية معا ،ولكن لم يقف الأمر عند ذلك فقد كان ذو السلوك الاندفاعي دائم المشاحنات ووصل به تسرعه إلى حد كاد المعمل بالكلية أن يحترق من جراء تسرعه أثناء إجراء أحد التجارب العملية لولا تدخل المحضر بالمعمل ليوقف الحريق قبل اشتعال المعمل.(مع العلم أنه لم يتم عم اختبارات تشخيصية للاندفاع أو قياس معامل الذكاء وذلك لتفوقهما دراسيا- مما لم يظهر حاجة لإجراء اختبارات تشخيصية)

ونظرا لما يعترض الاختبارات التقليدية من مشكلات حاولت منظومة التقدير المعرفي(م ت م) Cognitive Assessment System(CAS) التي وضعها داس وآخرون أن تتلافى عيوب الاختبارات التقليدية التي تقيس الذكاء والتي تقيس التحصيل من خلال وضعهم لنظرية (PASS) للذكاء والتي تحدد بدقة العمليات المعرفية الأربعة الأساسية التي تحدث داخل المخ والمسئولة عن معالجة المدخلات ،وهي {(التخطيط Planning، والانتباه/اليقظة Attention/Arousal ،المعالجة المتآنية Simultaneous Processing، والمعالجة المتتابعة Successive Processing) وكذلك قاعدة المعرفة Basic Knowledge }

هذا بخصوص الذكاء أما بخصوص التحصيل فقد استخدمت المنظومة أختبار وودكوك جونسون- المعدل (١٩٩٠) (WJ- Woodcock-Johnson Revised R) واختبار وكسلر واختبار بينية الصورة الرابعة وكوفمان وذلك للتنبؤ بالتحصيل الدراسي في القراءة والحساب . ومن ثم تنقسم منظومة التقدير المعرفي إلي قسمين أساسين قسم يشخص العمليات العقلية المعرفية وقسم يربط بين العمليات العقلية ويتنبأ بالتحصيل الدراسي.

هذا بخصوص مشكلة أداه القياس أما بخصوص كيفية القياس – والتي كان من أهم مشكلات القياس التقليدي – فقد وضع فيجوتسكي (١٩٣٤/١٩٧٢)مفهومين أساسين هما الاستدخال والوساطة الثقافي– اجتماعية واللذين يحددان بشكل جيد مستوي النشاط العقلي (داس وآخرون Das,et.al.,1994, 162) وقد كان لمفهوم فيجوتسكي "حيز النمو الممكن (ح ن م)"أكبر الأثر في تعديل ومواجهه مشكلة العوائق الدخيلة علي الأداء والتي تشوه المخرجات في القياس التقليدي ، حيث وضع فيرشتين (١٩٧٩) نظريته "خبرة التعلم الوسيط (خ ت و)"ومنحاه في القياس "التقييم الدينامي (ت د)"– بناء علي مفاهيم فيجوتسكي.

هذا وإذا كان احتياج الأفراد العاديين لتشخيص جيد يقف عند إمكاناتهم الحقيقية فإن حاجة الأفراد ذوي الاعاقة العقلية أكبر بكثير

إن وصف الفرد علي أنه معاق عقليا أو ذو قصور عقلي عندما ينجح في استخدام مترو الأنفاق بكفاءة ويستطيع التعرف علي أنواع السيارات في الشارع ولكنه يحصل علي درجه متدنية علي اختبارات الذكاء التقليدية هل هو حكم عادل و سليم؟ بالفعل عند تطبيق الباحثة للجزء العملي للرسالة الحالية في مدرسة التربية الفكرية بمدينة نصر كان من أفراد العينة الطالب"هيثم" الذي كان يستطيع التعرف بسهولة علي أنواع السيارات في الشارع وكذلك "محمد" الذي كان يركب مترو الأنفاق لمحطات بعيدة ويذهب ويعود من وإلي المدرسة من الكيلو ١٠بمفردة وكلاهما كان علي وعي بأنه في مدرسه للمعاقين عقليا وكان يرفض ذلك بشدة فهيثم كان لا يرتدي الزي المدرسي ولا يحمل من الأدوات المدرسية سوي "أجنده" وكان يقول للناس انه طالب في دبلوم التجارة ،أما محمد فقد كان يبكي دائما عندما يتذكر أن والده أجبره علي دخول تلك المدرسة ،إن هناك الآلاف من أمثال هيثم ومحمد تم تحويلهم إلي مدارس التربية الخاصة بناء علي إجراء الاختبارات التقليدية دون مراعاة للبيئة التي تم التطبيق فيها للاختبار أو المثيرات التي تعرض لها الطفل في بيئته المنزلية أو غيرها من آلاف الأسباب التي تؤدي بالطفل للنجاح أو الفشل علي الاختبارات التي تقرر مصير هذا الطفل وأسرته، من ثم ونظرا لتطور النظرة

للقصور العقلي يكون من الضروري أن يواكب ذلك تطور في النظرة لطرق التقييم و القياس والتشخيص

ومن ثم تظهر أهمية الدراسة الحالية وأهدافها وتتحدد منكلتها في :

إن التقييم التقليدي يركز علي تحديد التلف impairment من خـلال تحديـد مستوي الفرد الحالي نسبة لأقرانه . وهذا قد يعكس خبرات الفرد التعليمية المختلفـة أو نقص الفرص التعليمية و لكنه لا يعكس بالضرورة القصور العقلي . إن الخلفيات سواء الثقافية أو اللغوية أو الإجتماعيه قد تظهر اختلافات في الأداء علي الاختبارات

مما يجعل من الضروري البحث عن وسيلة تستخدم في التشخيص وتحدد السبب وراء الأداء من خلال الإجابة علي التساؤلات الآتية :

- هل يعود القصور إلى اختلافات أم إلى صعوبات؟
- و إلى أي نوع من الصعوبات يعود- إن كان كذلك--
- و هل هو بسبب تأثير مشكلة في المدخلات؟
- وهل المشكلة في العمليات ؟
- وهل المشكلة في المخرجات ؟
- وهل هذا الأداء من نتاج لتأثير العوائق الدخيلة ، ممـا أثـر سـلبيا علـي المدخلات ،أو العمليات ،أو المخرجات ، والذي أظهر لنا في النهاية أداءً مشـوهاً و مضللا و غير ذي دلالة حقيقية عن قدرة الفرد الحقيقية و امكاناتة التعليمية؟

مستوي الأداء الحالي للمفحوص ،دون تحديد لقدراته علـي الاسـتجابة علـي الخبرات التعليمية المختلفة ،ودون تحديد لمستوي أدائه الممكن_أي أن التحديد هنـا فقط لما تم نموه و اكتمل تماما و ليس لما لم يكتمل بعد.

- القياس الكلي للقدرات ، والذي يعطي درجة كلية عني الأداء-الحـالي- دون توضيح القدرات الحقيقية الداخلية لهذه الدرجة

إن منحي التقييم الدينامي(ت د) يقدم منحي بديلا / إضافيا للاختبارات التقليدية لتقييم قدرة الأفراد ذوي الاحتياجات الخاصة ،حيث يوجد تنوع كبير داخل المنحـى الدينامي وتطبيقاته ،و كذلك قلة المعلومات التي تعطيها المنـاحي الأخـرى والتـي

تستخدم للتشخيص الفارقي بين وجود قصور أو عـدم وجـوده ،و تحديـد السـبب الرئيسي و راء الأداء غير الدقيق، وبين مستويات الوساطة التي يحتاج الفرد إليهـا لكي يصل إلى أقصي أداء ممكن له ؛مما يتيح بذلك الفرصة لعمل برنامج تربوي قائم علي أسس سليمة لتنمية إمكانات الفرد بشكل دقيق و تحقيق نقلة كيفية في مسـتوي أداء بناء علي تشخيص دقيق قائم علي إزالة أثر العوائق الدخيلة علي الأداء وإعادة التدخل في الوظائف المعرفية الناقصة من خلال تحديد كـلا مـن : المـدخلات و التفاصيل و المخرجات و العمليات اللازمة و المؤداة علي كل اختبار،بالإضافة إلـى تنظيم السلوك خلال كف و ضبط العوائق الدخيلة كالسلوك الاندفاعي.

- ***مشكلة الدراسة:-***

١."هل هناك فرقا دالا بين درجات أفراد العينه الكلية كمـا يعبـر عنهـا الأداء التقليدي ،مقارنه بالأداء الدينامي" وذلك في المستويات الآتية:

- المستوي الأول : الدرجة الكلية علي المنظومة
- المستوي الثاني : درجات العمليات الأربعة (PASS)
- المستوي الثالث : درجات المهام الفرعية للعمليات الأربعة

٢. "هل هناك فرقا دالا بين درجات الأفراد ذوي السلوك الانـدفاعي والأفـراد بدون السلوك الاندفاعي ، كما يعبر عنها الأداء باستخدام المنحي التقليـدي مقارنـه بالأداء بالمنحي الدينامي " وذلك في المستويات الآتية :-

- المستوي الأول : الدرجة الكلية علي المنظومة
- المستوي الثاني : درجات العمليات الأربعة (PASS)
- المستوي الثالث : درجات المهام الفرعية للعمليات الأربعة

٣. "هل هناك فرقا دالا بين درجات الأفراد المعاقين عقليا، ذوي سلوك اندفاعي ، وذوي زمله داون ، و أداء الأفراد المعاقين عقليا، ،بدون سلوك اندفاعي ، وذوي زمله داون ، وأداء الأفراد المعاقين عقليا، ، ذوي سلوك اندفاعي،و بـدون زملـه داون ، وأداء الأفراد المعاقين عقليا، ، بدون سلوك اندفاعي. وبدون زمله داون،كما

يعبر عنها الأداء باستخدام المنحي التقليدي مقارنه بالأداء بالمنحي الدينامي " وذلك في المستويات الآتية :-

- المستوي الأول : الدرجة الكلية علي المنظومة
- المستوي الثاني : درجات العمليات الأربعة (PASS)
- المستوي الثالث : درجات المهام الفرعية للعمليات الأربعة

٤. "هل هناك علاقة بين العمر الزمني ودرجه الاستفادة من القياس التفاعلي الدينامي"كما تظهر في :

- المستوي الأول :علاقة العمر الزمني مع الدرجة الكلية للعينه الكلية
- علاقة العمر الزمني مع درجه العمليات الأربعة للعينه الكلية
- علاقة العمر الزمني مع درجه المهام الفرعية للعمليات الأربعة للعينه الكلية.

أهمية للدراسة

١) الأهمية النظرية:-

١. أنه البحث العربي الأول في مجال استخدام و تطبيق المنحي الدينامي في التشخيص،و كذلك استخدام مفاهيم و نظريات فيجوتسكي و فيريشتين-علي حد علم الباحثة-

٢. تطبيق منظومة التقييم المعرفي باستخدام منحي التقييم الدينامي.

٣. المقارنة بين تطبيق منظومة التقييم المعرفي باستخدام منحي التقييم التقليدي و منحي التقييم الدينامي

٤. الإضافة إلي منظومة التقييم المعرفي (PASS) ،حيث أن النظرية تتخذ من الدرجة الكلية درجة محكية في التشخيص ،وتضيف الدراسة الحالية إستخدام درجات العمليات الأربعة وكذلك درجات المهام الفرعية محكا تشخيصيا إضافيا أيضا

٥. تطبيق المنظومة علي عينة من ذوي زملة داون ، ذوي وبدون السلوك الاندفاعي

٦. مقارنة معدل ارتقاء العمر مع مدي الاستفادة من التدخل الوسيط

٧. استخدام جدول ملخص لدراسة ووصف الحالات المنتقاة يوضح من خلالـه العمليات المعرفية علي نظرية (PASS)و استبانه التسجيل للتقييم الدينامي

٢) الأهمية التطبيقية:

١. تصنيف الأفراد ذوي الاحتياجات الخاصة،هو شيء أخلاقي حيث أن وصمهم هو تحديد مصير أسرة كاملة ، لذا يجب أن يقوم علي أسس واقعية مـن خـلال إتاحة أفضل الفرص لإظهار إمكاناتهم .

٢. تشخيص الأفراد لمعرفة جوانب القوة و الضعف بشكل عملي بنـاء علـي اختبارات للعمليات المعرفية و البناء المعرفي وتحديـد الخريطـة المعرفيـة و معرفة أوجه القوه و الضعف وتحديد:

- احتمال غياب الاستراتيجية
- عدم القدرة علي توظيفها
- عـدم إدراك العلاقـة بـين الاسـتراتيجية و المهمـة المطلوبـة ....الخ

٣. إعداد استمارة ملاحظة للسلوك الاندفاعي عند المتخلفين عقليا ذوي السلوك الاندفاعي القابلين للتعلم

٤. مقارنة تطبيق منظومة التقييم المعرفي (م ت م) بالمنحى التقليدي و الدينامي

٥. التحليل الكيفي للحالات أعتماداً علـى نظريـات و مفـاهيم فيجوتسـكي و فيريشتين و علي ما قدمة فيرشتين في نموذجه أداه تقييم امكانيه التعلم (ا ت م ت)

- ***هذا و تهدف الدراسة الحالية إلى:-***

(١) تعريب و توضيح المفاهيم المتعلقة بنظريات فيجوتسكي و فيريشتين كأساس للمنحي الدينامي.

(٢) أختبار فعالية التقييم الدينامي عند استخدامه في التطبيق لمنظومـة التقـدير المعرفي (م ت م) من حيث أنها تستطيع الوصول لأفضل تشـخيص ممكـن

،حيث يمكنها الوصول إلى درجه معبرة عن الاحتمـالات الواقعيـة لـلأداء الضعيف.

(٣) إبراز تأثير العوائق الدخيلة علي الأداء ،من خلال تأثيرهـا علـي سـير العمليات المعرفية – مثل السلوك الاندفاعي– والتي تظهر بدورها أداء مشوها للإمكانات.

(٤) معرفه مدي إمكانية استفادة الأفراد ذوي الاعاقة العقلية ذوي وبدون زملـه داون ،من التدخل الدينامي.

(٥) معرفه مدي الارتباط بين العمر الزمني و مـدي الاسـتفادة مـن التـدخل الدينامي .

حدود الدراسة:-

شملت عينه الدراسة ٣٠ تلميذا وتلميذه تتراوح أعمارهم الزمنية مـن (٩–٢٠) سنه ومعامل ذكاءهم (٥٠–٧٥ علي مقياس بينية الصورة الرابعـة – كمـا حـدد بواسطة الاختصاصية النفسية بالمدرسة) وتضمنت (٢٢ ذكور و ٨ إناث) منتظمين في مدرسة التربية الفكرية بمدينة نصر . قسـموا إلـي:(١٤ مـنهم ذوي سـلوك إندفاعي،١٦ بدون سلوك إندفاعي)،وقد قسموا أيضا إلي(عينة من المعـاقين عقليـا، ذوي سلوك اندفاعي ، وذوي زمله داون (ن=٦) و عينه من المعاقين عقليا، ،بدون سلوك اندفاعي ، وذوي زمله داون(ن= ٧) وعينه من المعاقين عقليا، ذوي سـلوك اندفاعي،و بدون زمله داون(ن= ٨) وعينه من المعـاقين عقليـا، ، بـدون سـلوك اندفاعي، وبدون زمله داون(ن= ٩))

فترة التطبيق: من فبراير –٢٠٠٢ حتى نهاية أبريل٢٠٠٢.

مصطلحات الدراسة:

١. الـذكـاء:

تعددت التعريفات التي تحاول وصـف ماهيـة الـذكاء ،لكـن الباحثـة رأت أن تستعرض التعريفات من خلال مناحي القياس التي تناولت الذكاء؛وهذه المناحي هي :

١) المنحي القياسي : وأحد أكبر رواده بينيه ،و وقد عرف بينيه الذكاء علي أنه ما يقيسه اختباره .

و٢) المنحي الارتقائي: ومـن أهـم رواده بياجيـه و فيجوتسـكي ؛ ويعـرف فيجوتسكي الذكاء من خلال وصفه في نظرياته للإستدخال العمليات العقليه العليا ،و حيز النمو الممكن ،حيث يري أن الكائن الحي يمتلك قدرات و عنده إمكانات ومـدي هذا الوسع المعرفي هو حيز نموه الممكن والكائن الحي يستدخل الوظائف العقلية عن طريق تفاعلة مع الآخرين أولا ثم ينتقل إلي داخل ذات الفرد ،و يتم هذا التفاعـل من خلال "الرمز والأداة والإشارة Symbol Tool & Sign"

و٣) منحي معالجة المعلومات : و أحد روادها داس-نجليـري ،اللـذين أقامـا نظريتهما علي ما قدمه البروفسير لوريا ،حيث جمع داس في هذه النظرية بين منحي معالجة المعلومات ،الذي يسعي إلي تحديد مجموعة من العمليات المعرفية الأوليـة التي يتكون منها مفهوم الذكاء وبين المنحي البيولوجي الذي يسعي إلي ربـط هـذه العمليات بالأسس البيولوجية و العصبية الخاصة بالسلوك ، ومن خلال ذلك لم يقدما تعريف للذكاء لكنهما ربطا ما يحدث من عمليات معرفية عقلية (PASS) وهي :- { عمليـات التخطـيط Planning،و عمليـات الاسـتثارة والإنتبـاة Arousal &Attention ،وعملية المعالجة المتآنية Simultaneous ،والمعالجـة المتتابعـة Successive} تبعا لما يقوم بهذه العمليات من أجزاء في المـخ . وبنـاء علـي استخدام مهام تقيس تلك العمليات يحددها " داس -نجليري" خلال بطاريتهما(منظومة التقييم المعرفي(م ت م)(Cognitive Assessment System (CAS)}

الوظيفة المعرفية <u>Cognitive Function</u>: وهي تكافئ الذكاء ،والذي يعـرف بشكل عام علي أنه " قدرة الفرد علي استخدام الخبرات السابقة ليستطيع التعامل في المواقف الجديدة " (فيرشتين 95, Feuerstien:1979) أو بشكل أكثر خصوصـية هو "استخدام المعلومات التي تم الحصول عليها سابقا من خلال الإجراءات المختلفة حتى يوظفها الفرد في سلوك تخطيطي و بنائي فعال للوصـول لأهدافـه الحاليـة " (Das,Kirby&Jarman , 1975)

الخريطة المعرفية Cognitive Maps **:-** وتحدد الخريطة المعرفية للفرد خلال تحليل الفعل العقلي Mental Acts ، والمقصود بالفعل العقلي هنا كلا من المدخلات و الإعداد/ العمليات و المخرجات

المعاقون عقليا Mental Retarded **:-** يري جروسمان (١٩٨٣)أن الأفراد المتأخرين عقليا هم" المتصفون بوظيفه عقلية دون المتوسط بشكل واضح متزامنة مع نقص في السلوك التكيفي ، وحدوث هذه الأعراض خلال الطفولة المبكرة أو قبل سن المراهقة ،بناء علي ذلك فهي سابقة لسن ١٨ سنة "(جروسمان وآخرون (Grossman,et.al :1983,1-13

و يشير التصنيف الدولي لتأدية الوظائف و العجز والصحة (٢٠٠١)[1]:-

إلي أن كل فرد يحتاج في موقف ما أو في بيئة ما لمساعده، سواء كانت مساعده طبية أو نفسية أو تربوية أو اجتماعية ....الخ. فهو فرد ذو حاجة خاصة في ذلك الموقف أو في تلك البيئة . ومن ثم فقد اتسع مفهوم الاعاقة ليشمل السياق الذي يوجد فيه الفرد ،والموقف الذي يوجد به ،ومدي التحدي والحاجه التي يتطلب منه التعامل معها.

التقييم الدينامي Dynamic Assessment :

تري صفاء الأعسر(٢٠٠١) أن القياس الدينامي يسعي لقياس إمكانية الفرد للإفادة من التعلم،أي الوسع المعرفي Learning propensity و يستند في دعواه إلى أن المخ البشري نظام مفتوح ينمو و يخبو من خال تفاعلة مع البيئة ،فالبيئة الثرية بالمثيرات المتجددة المتنوعة تنشط المخ و تحفز العمليات المعرفية الوجدانية للتوصل لصيغ جديدة يقاس من خلالها النمو المستمر أو الوسع المعرفي كدالة لحيز النمو الممكن،أي إلي أي مدي تتسع المسافة علي حيز النمو الممكن ،و بذات المنطق فان البيئة الرتيبة المحرومة من تلك المثيرات تعرض المخ للتيبس المعرفي

[1] International Classification of Function-Disability &Health (ICIDH-2) .

الوجداني فتزداد الهوة بين الأداء الفعلي و الأداء الممكن ،أي تتسع المسافة الدالة علي حيز النمو الممكن"

الإستدخال <u>Internalization</u>:- يري فيجوتسكي(Vygotsky:1978) أن الإستدخال/الإستدماج هو :"تحويل نشاطات خارجية لأخري داخلية دون معالجة الأهداف بشكل واقعي (كالتخيلات والمثيرات العقلية) ومن هنا فالاستدخال هو أولي خطوات النمو (فيجوتسكي Vygotsky:1978,40-57)

حيز النمو الممكن: يري فيجوتسكي(Vygotsky:1978) أن " حيز النمو الممكن(ح ن م)Zone of Potential Development (ZPD) هو " المسافة بين مستوي النمو الحقيقي والذي يتم تحديده من خلال حل المفحوص للمشكلة مستقلا ،ومستوي النمو الممكن والذي يتم تحديده من خلال حل الفحوص للمشكلة تحت توجية الراشدين أو مجموعه من الأقران الأكثر قدرة "Vygotsky,L.S.1978,86)

الوساطة <u>Mediation</u> :- يري فيجوتسكي (١٩٩٧) ، وكذلك تري صفاء الأعسر (٢٠٠٠)، ويري فيرشتين(٢٠٠٢)أن هناك أشكال للتفاعل بين الفرد – البيئة :

١. تفاعل مباشر بين الفرد و مثيرات البيئة ، حيث أن الفرد يري المثير ويستجيب له دون وساطة بينه وبين البيئة R ----------- S ، لكل(مثير ------- استجابة مباشرة) ، وهذا يمثل المنحي السلوكي الشخصي

٢. تفاعل بين الفرد و البيئة من خلال وسيط ،حيث يؤثر كائن في التفاعل أي في استقبال المثيرات وإصدار الاستجابات ،R ------O---- S----- ، وهنا أصبح وجود(مثير------- كائن Organism ----------استجابة) وهنا يري بياجية أن هذا يتيح الفرصة لتفسير الفروق بين الأفراد

٣. S--H----- O----H---R،وهنا نجد (مثير------ وسيط إنساني------ كائن حي------ وسيط إنساني---استجابة) وهنا يحدد فيرشتين أنه يوجد وسيط إنساني يؤثر في الفرد سواء في استقباله للمنبهات أو إصدارة للاستجابات

(فيجوتسكي :١٩٩٧ ، ١٣-٢٦) (صفاء الأعسر:٢٠٠٠) (فيرشتين : ٢٠٠٢)

وتمثل خبره الوساطة في التعليم الوسيط أحد الأساليب التي تساعد علي توحيد مظاهر التفاعل البشري الخالي من اللغة أو المحتوي المرتبط ثقافيا أو عرقيا أو بيئياً ، وتأخذ الوساطة دوراً أساسيا في التقييم الدينامي حيث أنها تحدد قابليات التغيير في الوظائف العقلية للفرد

وتقوم الوساطة أساسا علي ما يمتلكه الفرد من أسس عصبية /بيولوجية ،ولذلك كان حيز النمو الممكن وقابلية المخ للتشكل هما نظريتي بناء العقل التي استند عليهما فيرشتين في منحاه الدينامي و تفسيره لدور الوسيط.

* وقد أشار فيجوتسكي في كتاباته (١٩٧٨ /١٩٨١ /١٩٨٣ / ١٩٣٤/١٩٨٨) إلي أن هناك نمطين أساسين للوساطة يستخدما كتقنيات لتعليم و نمو الأطفال ،وهما "وساطة ما وراء المعرفةMet cognitiveالوساطة المعرفية Cognitive mediation" ويحدد أن الفروق بينهما تكمن في أن وساطة ما وراء المعرفة تشير إلى اكتساب الفرد للأدوات من خلال التواصل الإنساني عن طريق الإشارات و الصور Semiotic tools لكي يستطيع تنظيم الذات من خلال : وضع خطة ذاتية self planning ،و مراقبة الذات self monitoring ،و مراجعة الذات self checking ، وتقييم الذات self evaluation . أما وساطة المعرفة تشير إلى اكتساب الأطفال للأدوات المعرفية و التي تكون ضرورية لحل المشكلات ذات الصلة بموضوع ما solving subject-domain problems والأطفال يبدءون في اكتساب تلك الوساطة علي وجه الخصوص عند بداية اكتسابهم للمفاهيم العلمية و خاصة في الفترة العمرية لدخولهم المدرسة أو مع بداية اكتسابهم للمفاهيم التلقائية spontaneous conceptsفي سن ما قبل المدرسة

<u>قابلية المخ البشري للتشكلBrain Plasticity(BP)/ قابلية المخ للتعديل الذاتي نتيجة للتفاعل مع البيئة</u>: يري لوريا(١٩٧٣)أن المخ يتكون من عدد كبير من الموديولات التي تعالج المعلومات -سواء كانت تلك المعلومات مستقلة أو مرتبطة- وتقوم تلك المعالجة علي أساس التسلسل الهرمي hierarchical القائم علي

الامتداد والعمق والتشابك (Luria:1973,43)، من ثم فالمخ البشري- كما تري صفاء الأعسر (٢٠٠١)هو" نظام مفتوح ينمو و يخبو من خلال تفاعلة مع البيئة ،فالبيئة الثرية بالمثيرات المتجددة المتنوعة تنشط المخ و تحفز العمليات المعرفية الوجدانية للتوصل لصيغ جديدة يقاس من خلالها النمو المستمر أو الوسع المعرفي كدالة لحيز النمو الممكن، وبنفس المنطق فان البيئة الرتيبة المحرومة من تلك المثيرات تعرض المخ للتنيبس المعرفي الوجداني فتزداد الهوة بين الأداء الفعلي و الأداء الممكن ،أي تتسع المسافة الدالة علي حيز النمو الممكن"

<u>البناء العقلي و التعلم الوسيط/خبرة التعلم الوسيط</u>

<u>Mediating Learning Experience (MLE)</u>:

هو تعليم يقوم فيه الفاحص بالبحث في الإمكانات والظروف من أجل التغيير البنائي،وتحدد نوع التعليم الذي يحتاجه الفرد ليحقق مستوي أفضل "نقلة كيفية" ،وكذلك أوجه القصور في العمليات التي ترتب عليها فشلة في الماضي حيث يسعي إلى تقليل أثر العوامل التي تحجب الإمكانات الحقيقية و البحث عن مؤشرات التطور والتنمية وأقصي أداء ممكن لهذا الفرد .مستخدما منحي التقييم الدينامي وهنا يلعب الفاحص دور الوسيط بين المهمة و المفحوص ، وبين المفحوص و البيئة (فيرشتين Feuerstien:1976)

<u>السلوك الاندفاعي</u> <u>Impulsive behavior</u> :- يعرف سترنبرج و جريجورينكو (Sternberg,R.&Grigorenko, E: 1997) الاندفاعية علي أنها "قابلية الاستجابة باندفاع بدون النظر للعواقب بشكل كاف" والأفراد المندفعون هم "الذين يقدمون حلولا سريعة للمشكلات دون اعتبار كاف للدقة المطلوبة لهذه الحلول"ويشير كاجان وآخرون (Kagan, J.et al.: 1966)"إلي أن استجابتهم تكون في زمن أقل و تتسم بعدد أخطاء كثير نسبيا"وهم بذلك قد يهدفون لتحسين النظرة نحوهم من خلال النجاح السريع دون اكتراث بعدد الأخطاء أو تجنب الفشل،مما يجعلهم يظهرون مستويات أداء أقل و دافعيه أقل للسيطرة علي المهمات وانتباه أقل لضبط المثيرات.ويؤكد

العلمـــاء تـــأثير ذلـــك علـــي الانتبـــاة و الـــتعلم لـــدي هـــؤلاء الأفـــراد.
(Kagan, J.et al.: 1966) (Sternberg,R.&Grigorenko, E: 1997)

مداخلات مع الدراسة الحالية

١. بداية معرفة الباحثة بموضوع التقييم الدينامي و الذكاء الوجداني كـــان فـــي مؤتمر علم النفس السنوي الذي تقييمه الجمعية المصرية للدراسات النفســية(عـــام ١٩٩٩) ،و ذلك في ندوة للأستاذة الدكتورة/صفاء الأعسر

٢. يوجد العديد من الدراسات غير العربية التي تتحدث في مجال التقييم الدينامي و علاقته بالتقييم التقليدي-(السيكومتري-الاستاتيكى)- ومنظومة التقييم المعرفي ، باللغات الإنجليزية و الفرنسية والألمانية والإيطالية و الأســبانية و العبريــة.وقــد استطاعت الباحثة الاطلاع علي كثير من الدراسات و البحوث باللغـــة الإنجليزيـــة وبعض الدراسات و البحوث الفرنسية ودراستين باللغة العبرية ،وما تم ترجمته من اللغات الأخر ي كالألمانية- إلى الإنجليزية.

٣. تم تطبيق الدراسة الحالية علي عينة أخري من الأطفال-و ذلك في عيـــادات خاصة -و كانوا عبارة عن :

- طفلين ذوي اعاقه التوحد(١٧،١٩) سنة عمر زمني، ولم يتم تحديد العمـــر العقلي لهما كأساس لوضعهما كنزيلين بمستشفي أمراض عقلية خاصة ، وهمـــا غير مصريين الجنسية
- طفلة تعاني من صعوبات تعلم بالصف الثالث الابتدائي ،عمرها الزمنـــي ٩ سنوات و عمرها العقلي حدد بواسطة المدرسة ب (٦٠ علي مقياس بينيه ط ٤) - مصرية الجنسية
- طفل يعاني من نشاط زائد و إعاقة عقلية مصاحبة ،عمرة الزمني١٠ سنوات ، وعمره العقلي حدد بواسطة المدرسة ب (٥٠ علي مقيـــاس بينيـــه ط ٤) - مصري الجنسية

- طفلة تعاني من اضطرابات و ضلالات ذهانية بالإضافة إلي تخلف عقلي و صعوبات دراسية و مشكلات بيئية و اجتماعية،عمرها الزمني ١٤ سنة،وعمرها العقلي حدد بواسطة الأخصائية النفسية بأحد المستشفيات الخاصة ب (٤٠علـي مقياس بينيه ط ٤) – مصرية الجنسية– و هي نزيله نهاريـة لـبعض الوقـت بالمستشفى.

- طفل متفوق عقلياً،عمره الزمني ٤سنوات و ٥شهور،عمره العقلي كمـا حـدد بواسطة المدرسة ب (٧٠ علي مقياس بينيه ط ٤) – مصري الجنسي-بمدرسة غير مصرية-متردد علي عيادة للأمراض النفسية بسبب البطء الشديد في الأداء -كما تصفه الأم– والعناد و النشاط الزائد وقد كانت النتائج التي توصـلت لهـا الباحثة داله علي القدرة التشخيصية العاليـة لنظريـة (PASS) سـواء علـي المستوي النظري أو التطبيقي، لكن بسبب التحديد المسـبق لموضـوع البحـث الحالي لم تستطع الباحثة إضافة النتائج الجديدة له و هو ما تأملة فـي بحـوث قادمة.

الفصل الثاني

الخلفيات النظرية

١. مقدمة

٢. الاعاقة العقلية:

٢-١- تعريفات الاعاقة العقلية:

٢-١-١ تعريفات شاملة

تعريف جروسمان وتعريف الرابطة الأمريكية للضعف العقلي،والجمعية الأمريكية للتخلف العقلي(١٩٩٢)، والجمعية الأمريكية للطب النفسي (١٩٩٤)

٢-١- ٢- تعريف الجمعية الأمريكية للتخلف العقلي (٢٠٠٢)

٢-٢- تصنيفات الاعاقه العقلية:

٢-٢-١- تصنيف الجمعية الأمريكية للطب النفسي (DSM-4-1994)

٢-٢-٢-التصنيف الدولي للأمراض ،تصنيف الاضطرابات النفسية و السلوكية(ICD-10) (١٩٩٩)

٢-٢-٣- التصنيف الدولي لتأدية الوظائف و العجز والصحة (ICIDH-2001)

٢-٣- القصور العقلي وزملة داون (زملة داون والنمو المعرفي-الذكاء)(القدرات الادراكية -القدرات البصرية-مدي الذاكرة البصرية-مدي الذاكرة السمعية-الذاكرة قصيرة المدي)(القدرة علي حل المشكلات-القدرة علي التواصل)

٣. السلوك الإندفاعي: كأحد أمثلة العوائق الدخيلة علي الأداء:-

٣-١- الإندفاعية و الطب النفسي

٣-٢- الإندفاعية و علم النفس العصبي

٣-٣- الإندفاعية وعلم نفس الشخصية

٣-٤- الإندفاعية وعلم النفس المعرفي

٣-٥- الإندفاعية و التعلم

٣-٦- الاندفاعية وعلم النفس الإيجابي

٤. تعريفات الذكاء :

٤-١- (المنحي القياسي- المنحي الارتقائي- منحي معالجة المعلومات) "، مثال علي منحي معالجة المعلومات" نظرية باس PASS ، لداس-نجليري " مثال علي المنحي الارتقائي" الإستدخال عند فيجوتسكي

٤-٢- نموذج العمليات المعرفية : -

٤-٢-١- اختبارات تلك العمليات و مقارنتها باختبارات الذكاء القياسية الحالية

٤-٢-٢- توحيد النموذج لفهم كلا من الذكاء و المهارات التكيفية

٤-٢-٣- تطبيق النموذج لدراسة أفراد معاقين عقليا ذوي زملة داون و معاقين عقليا بدون زملة داون

٥. قياس الذكاء :

٥-١ التقييم الدينامي و السيكومترات التقليدية/الاستاتيكية:

٥-١-١مقارنة بين المنحيين:

٥-١-٢- وظيفة التقييم الدينامي

٥-١-٣-بنائية التقييم الدينامي-

٥-١-٤الصدق و الثبات

٥-١-٥-العناصر غير المعرفية داخل التقييم الدينامي

٥-٢-أصول التقييم الدينامي :

٥ ٢-١- اعتبارات في القرن العشرين

٥-٢-٢- نظرية النشاط

٥-٣-٣جدول ملخص للمناحي و النظريات الأخرى غير فيجوتسكي وفيرشتين التي تناولت أشكالا مختلفة من القياسات الدينامية.

٦. الأسس النظرية للقياس الدينامي

٦-١ قابلية البناء المعرفي للتشكل (ق ب م ت) *structural cognitive modifiability (SCM)*:

٦-١-١-الأسس العصبية كشأن بيولوجي ؛ اللدانه للعقل البشري

٦-٢- حيز النمو الممكن(ح.ن.م) *zone of proximal development (zpd)*

٦-٢ -١- تعريفه ،مراحله

٦-٢-٢- مستويا القدرة علي التعلم النمائيان

٦-٢-٣- حيز النمو الممكن وعلامات النمو السيكولوجية المميزة (العلاقة الجدلية بين النمو والتعلم -استعراض النظريات الرئيسية التي تناقش علاقة النمو والتعلم عند الأطفال)

٦-٣-خبرة التعلم الوسيط(خ ت و) *Mediated Learning Experience (MLE)*

٦-٣-١--تعريف وتوظيف التعلم الوسيط-محكات التعلم الوسيط – شروط التعلم الوسيط

٦-٣-٢- العمليات العقليه العليا – الخريطة المعرفية- الفعل العقلي

٦-٣-٣- الوظائف العقلية المعيبة(قائمه العيوب المعرفية-العملية و الوظيفة-الإستراتيجيات المعرفية-النمط المعرفي)

مقدمة

يتناول هذا الفصل الخلفيات النظرية التي قام عليها البحث الحالي،حيث يستعرض الاعاقة العقلية من حيث تعريفاتها وتصنيفاتها المختلفة وكذلك الارتباط بين الاعاقة العقلية وزملة داون ،وكيف يؤثر السلوك الاندفاعي في الأداء ،ثم ما تعريفات الذكاء من خلال استعراض المناحي المختلفة ومن أهمها منحي معالجة المعلومات "مثال نموذج لوريا–داس" والمنحي الارتقائي "الاستخال عند فيجوتسكي"،ثم كيفية قياس الذكاء/ ما هي المناحي المختلفة التي تستخدم لقياس الذكاء"المنحي التقليدي،والمنحي الدينامي"،ثم استعراض الأصول الأساسية للتقييم الدينامي وكذلك الأسس النظرية له مثل "قابلية البناء المعرفي للتشكل وحيز النمو الممكن وخبرة التعلم الوسيط"

٢- المعاقون عقليا :

٢-١- تعريفات الإعاقة العقلية

١-٢-١مقدمة: العرب الأول والذكاء والإعاقة العقلية:

تعتبر ظاهره الإعاقة العقلية ظاهره متعددة الأبعاد، تتداخل مجالات متعددة في دراستها كالطب والتربية وعلم النفس والاجتماع والقانون والإحصاء، مما أدي لوجود مشكلات في تعريفها وتشخيصها ، من هذه المشكلات:

١- استخدام الباحثين العرب في الوقت الراهن لمصطلحات معربة عن أبحاث أمريكية وبريطانية ،مما أدي لتعدد المصطلحات في اللغة العربية مثل:القصور العقلي،والنقص العقلي ،والتأخر العقلي،والشذوذ العقلي والإعاقة العقلية.. الخ

٢-استخدام الباحثين العرب لمصطلحات تخلي الباحثون الأجانب عنها مثل بدون عقل Amenita، صغير العقل Olgophrenia،ونقصان العقل Mental deficiency ،وأبدلوها بالتخلف العقلي Mental sub normality في المملكة المتحدة وبعض الدول الأوربية ،و بالتأخر العقلي Mental retardation في الولايات المتحدة والدول الاسكندنافية " (عبد الرحمن سليمان :١٩٩٨)

٣- اختلاف الباحثين العرب في الترجمة من لغات أخري كالإنجليزية مما أظهر خلطا كبيرا بين مصطلحات مثل : (impairment; disability ; disorder ; defect ; handicap; retard).

٤- إنه مما لا شك فيه أن للعرب المسلمين الأوائل سبقهم في مجال الذكاء واختباراته وتحديد صوره وأشكاله وقد أشار (إسماعيل عبد الكافي: ١٩٩٥) إلي إهتمام العرب المسلمين بمجال الذكاء والذي ينبع من اهتمام الإسلام بالعقل البشري الذي يميز الإنسان عن غيره من المخلوقات حيث وصفوا الذكاء علي أنه "قدره عقليه"وهذا ما يماثل ما توصلت له أحدث الأبحاث العلمية في الوقت الراهن. وقد كان لابن الجوزي[1] السبق في وضع تصنيفات كثيرة بلغت فيما ذكر الرواة خمسين ومائتي كتابا عن الذكاء وما يصفة واختباراته. (إسماعيل عبد الكافي: مرجع سابق، ٢٥٦) ومن أقوال ابن الجوزي "إن أجل الأشياء موهبة العقل فإنه الآلة في تحصيل معرفه الإله ،وبه تضبط المصالح وتلحظ العواقب وتدرك الغوامض وتجمع الفضائل" (ابن الجوزي : ١٩٨٨، ٥)

وقد كان الزرنوجي ذو سبق في تحديد طرق اكتساب الذكاء من خلال التعلم،فمن القواعد التي يراها "أنه لا يكتسب المتعلم شيئا لا يفهم فانه يورث كلالة الطبع ويذهب الفطنة ويضيع أوقاته" (إسماعيل عبد الكافي :مرجع سابق،٢٦١)

هذا وقد كان لابن خلدون [2] في مقدمته(الفصل الأخير) – السبق الذي حدد فيه الأساليب الناجحة التي تربط الذكاء بالتعلم فمن أقواله أنه يجب " مراعاة ميول الطالب ومستواه عند تقديم المواد الدراسية له والالتفات إلى مدي طاقته الادراكية ليكون فهم-المادة- سهلا ومعرفتها ميسره ،وذلك يشعر المتعلم بالثقة ويفتح له باب النجاح" "إن محاولة مطالبه المتعلم بتفهم المطالب العسيرة والغامضة- وهنا يقصد التي تفوق مستواه بكثير- محاولة عقيمة تعوق ادراك الطفل وتؤدي إلي إجهاد عقلة وتوتره النفسي ونفوره من العلم وهجره للتعلم"إن هذا اللون -العسير- في التعليم

---

[1] الحافظ جمال أبي الفرج عبد الرحمن بن الجوزي القرشي البغدادي
[2] أبو الاجتماع المعاصر

يضعف ثقة المتعلم بنفسه ويحرمه من الغذاء العقلي الملائم فتتعطل قدراته ويتــأخر نموه ويتعثر في تقدمه ،وكل ذلك يؤثر علي فطنته وذكائه"

(مرجع سابق،٢٦٠)

ويري ابن سينا (في كتابه السياسة) "أن من واجب المسئول عــن الصـــبي أن يدرس استعداداته-و يحاول كشف ميوله ، لكي يوجهه إلي ما يلائم ذكاءه ومزاجـــه وطاقاته الجسمية والعقليه" فهو بذلك يدرك تماما الخطر الكامن وراء اتجاه الفرد إلي عمل لا يناسبه. (مرجع سابق ، ٢٦٣)

أما حجه الإسلام أبو حامد الغزالي فقد تناول في كتاباته الفروق الفردية بـــين المتعلمين حيث "ينبه المعلم إلي وجوب تحسس قدرات المتعلم وطاقاته العقلية ،ويري أن تجاوز ذلك ينفر المتعلم أو يخبط عليه عقله" ومـــن آرائـــه التربويـــة ضـــرورة الوصول لأعماق نفس الطفل وقدراته" (مرجع سابق ،٢٦٤-٢٦٥)

أما عن اختبارات الذكاء عند العرب المسلمين : فقد كان المربون يعتمدون علي التجربة والحكم علي النتيجة ، ويختبرون التلميذ ليروا ما إذا كان يميل إلي الحفظ أو يميل إلي التعمق والتفكير ،وقد قامت فكرتهم هذه علي ما أشار له أبو حامد الغزالي في أصول التعلم ومنابع الذكاء أن "التعليم يقع أولا عن طريق الحـــس ثـــم التفكيـــر والقياس وأخيرا الحدس" (مرجع سابق ،٢٦٥-٢٦٦)

مما سبق يتضح أن: هناك العديد من الرؤى السابقة للعرب عــن الــذكاء والــتعلم والفروق الفردية بين المتعلمين .كذلك وجود تعددية من ناحية تحديد مصطلح .

أما بخصوص التعريف للإعاقة العقلية **فنجد أيضا أنه قـــد تعـــددت تعريفـــات الإعاقة العقلية كلٌ حسب وجهه نظره:**

١. <u>طبية عضوية</u> ومن ثم تعرف الاعاقة العقلية مركزه علـــي الجوانـــب الجســـمية والعصبية والجهاز العصبي المركزي (الإحساس) والمرحلة التي يحدث فيها التخلف وأسبابة (وراثة/بيئة) حيث يتم وصف سلوك الفرد وعلاقة ذلك بالإصابة العضوية أو عيوب الجهاز العصبي المركزي المتصل بالأداء العقلي ، والذي يؤثر علـــي ذكـــاء الفرد بدرجه واضحة .

٢. **إجتماعية:** من ثم يركز علي مفهوم الصلاحية والكفاءة الاجتماعية ،حيث توافق الفرد ونضجة الاجتماعي و الشخصي .

٣. **تعليمية وتربوية:** من ثم تربط بين نسبة الذكاء كدالة علـــي النشـــاط العقلـــي أو التخلف وارتباط ذلك بالبطء أو القصور في عملية التعلم

٤. **قانونية /تشريعية :** حيث تعني بتحديد مسئولية الفرد عن (الاعتماد علي الـــنفس /كسب العيش)وكذلك مسئولية المجتمع نحوه (مدنيه/جنائية)

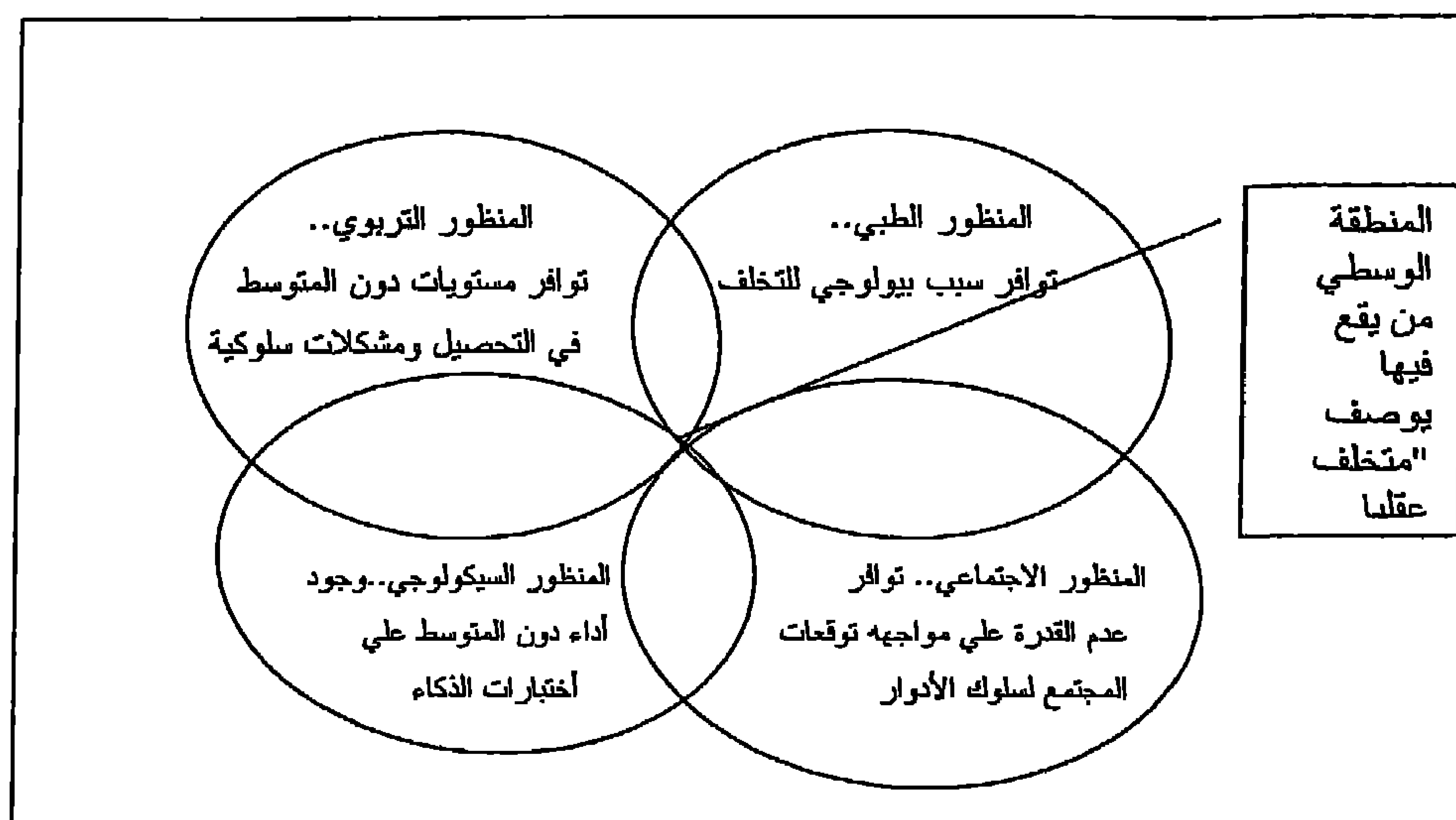
٥. **إحصائية:** يري فؤاد أبو حطب (١٩٨٣) أن التعريفات الإحصـــائية تأخـــذ فـــي اعتبارها القياسات السيكومتريه سواء لنسبة الذكاء أو العمر العقلي ومـــدي بعـــدها متدنية عن المتوسط الخاص بمجتمع معياري أو مجموعه مرجعيه مناسبة

٦. **سلوكية :** حيث تضع في الاعتبار النتائج المترتبة علي التخلـــف مثـــل الســـلوك الاجتماعي والتكيف والنضج الاجتماعي وقابليات التعلم و التدريب و السلامة

٧. **شاملة :** مثل تعريفات كلا من

أ) **هيبر (١٩٥٩)** "حاله تتميز بمستوي وظيفي دون المتوسط ،ويبدأ في أثناء فترة النمـــو ، ويصـــاحب هـــذه الحالـــة قصـــورا فـــي الســـلوك التـــوافقي للفـــرد" (عبد الرحمن سليمان :١٩٩٨ ، ٨٥) (Hardman,et.al:1999,262)

ب) **جروسمان (١٩٨٣)** حيث أكد جروسمان أن من يقع في المنطقـــة الوســـطي المتداخلة بين جميع المحكات فهو متخلف عقليا :



شكل(٢-١) يوضح رسما تخطيطيا لتعريف جروسمان الشامل للتخلف العقلي

٨. يشير جروسمان (١٩٨٣)أن الأفراد المتأخرين عقليا هم" المتصفون بوظيفه عقلية دون المتوسط بشكل واضح متزامنة مع نقص في السلوك التكيفي، ويشترط حدوث هذه الأعراض خلال الطفولة المبكرة أو قبل سن المراهقة، أي أنها تسبق سن ١٨ سنة " (Grossman,et.al :1983,1-13)

٩. ومن ثم نلاحظ أن

أ) السلوك التكيفي عند هيبر يصحبه ذكاء منخفض ، أما جروسمان فيري تلازم وتزامن الذكاء المنخفض مع السلوك التكيفي غير الملائم ،

ب) بالاضافه إلي امتداد الفترة النمائية عند جروسمان حتى سن ١٨ سنه ،

ج) كذلك كثره مجالات التوافق عند جروسمان بالمقارنة بهيبر

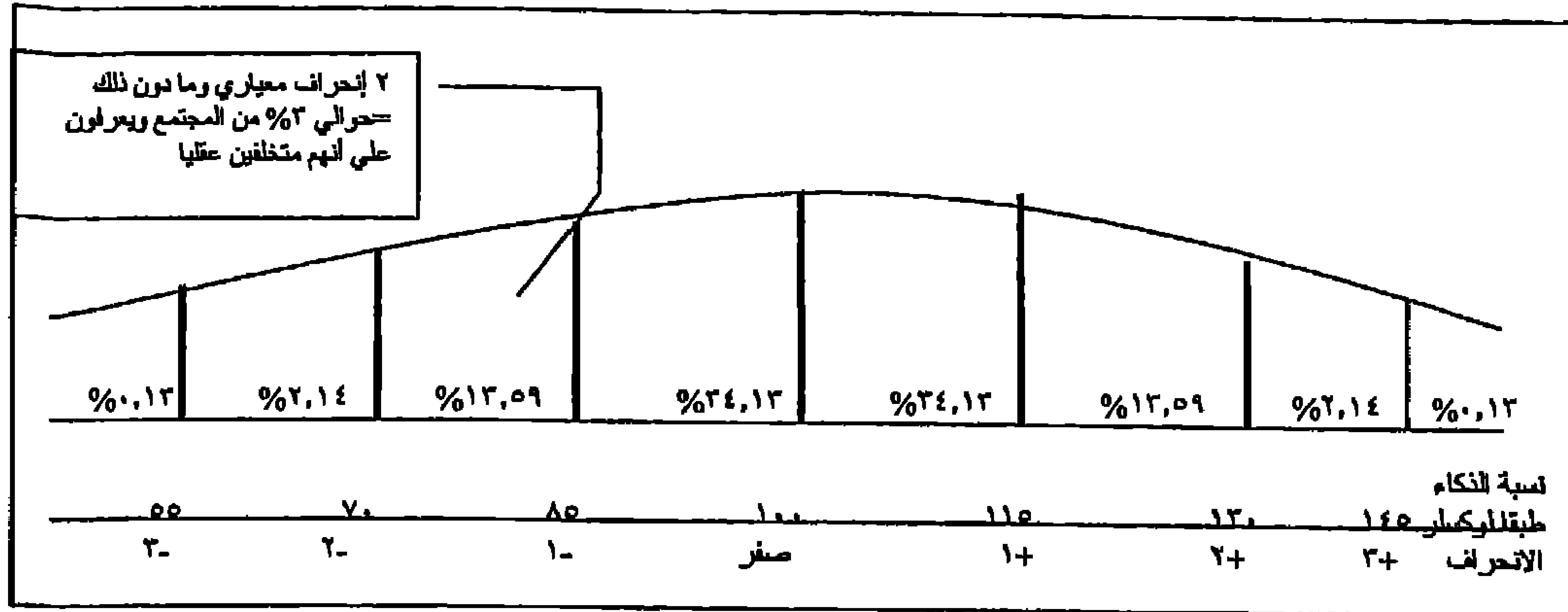
١٠. نظرا لشمولية تعريف جروسمان فقد اتخذت منه الرابطة الامريكيه للضعف العقلي [٣] والجمعية الأمريكية للتخلف العقلي (١٩٩٢) [٤] والجمعيه الأمريكية للطب النفسي (١٩٩٤)[٥] تعريفا للاعاقه العقلية ،وذلك لاشتمالة علي ثلاثة محكات به :-

American Association of Mental Deficiency (AAMD) [3]
American Association of Mental Retardation (AAMR) [4]
American Psychiatric Association (APA) [5]

١. **أداء ذهني وظيفي دون المتوسط** :- (وظيفة عقلية عامه دون المتوســط) ، نتعرف عليها من خلال اختبار ذكاء فردي لفظي يتم حساب درجة الفرد عليــه من خلال مقارنتها بالتوزيع الاعتدالي للدرجات :

(فتحي الزيات(١٩٨٣) في عبد الرحمن سليمان١٩٩٨، ٨٣ – ٨٥)

مما سبق يتضح أن الفرد يصنف علي أنه معاق عقليا إذا حصل علي نسبة تقل عن



شكل(٢-٢) يوضح النسب المئوية لحالات التخلف العقلي طبقا لمحكات الانحراف المعياري

المتوسط بانحرافين معياريين أو أكثر علي أحد اختبارات الذكاء الفردية اللفظية (أي ما يعادل ٦٩ طبقا لوكسلر /أو ٦٧ طبقا لبينية أو أقل من ذلك) ويشترط حدوث تلك الإعاقة قبل سن ١٨ سنة ،وكذلك أن تتزامن مع أداء متدني في السلوك التكيفي

٢. **المحك الثاني :عيوب أو جوانب قصور مصاحبه في السلوك التكيفي الحالي**:- يشترط ظهور الأداء المتدني في اثنين علي الأقل من المجالات العشــرة التاليــة :- الاتصال (التخاطب) ، استخدام إمكانات المجتمع ، رعاية الذات، العيش في منــزل، التعامل مع الآخرين من خلال مهارات إجتماعية، التوجيه الذاتي، ، الصحة، السلامة ،المهارات الأكاديمية الوظيفية ،العمل،أوقات الفراغ (Grossman,1983,11) (عبــد الــرحمن ســليمان:١٩٩٨ ٧٩)(Harman 2,et.al , 1999, 261 -26) (Redden,S.C.et.al.:2002, 3-4)

٣. المحك الثالث السن الذي تحدث فيه الظاهرة :- يشترط التعريف حدوث الإعاقة ما بين فتره الحمل و سن ١٨ سنه عمر حيث يؤكد جروسمان (١٩٨٣) أن التأخر النمائي يظهر في : تأخر أو توقف أو عدم اكتمال النمو الناتج عن تلف المخ أو فساد العمليات في النظام العصبي المركزي ،أو تراجع من الحالة العادية لأسباب نفسية- إجتماعية .

٤. من ثم، يري فتحي الزيات أن التعريف السابق يشير لثلاثة مجالات :

١) *سيكولوجي* :حيث يتضمن الأداء الوظيفي العقلي العام دون المتوسط بشكل واضح.

٢) *إجتماعية* : حيث ينطوي علي أشكال القصور في السلوك التكيفي

٣) *تعليمي* : حيث تضمن وجود تأثير سالب علي الأداء التعليمي للطفل ، كما يري أن التعريف لم يشر للمظاهر الطبية والأسباب المحتملة للإعاقة (Grossman,1983,11-13) (فتحي الزيات: ١٩٨٣،٩٠) (عبد الرحمن سليمان ١٩٩٨: ٧٦)

وهنا تري الباحثة أن إهتمام التعريف بالجانب التعليمي ليس بالقدر الكاف للحكم علي كفاءة فرد ما من خلال السلوك التكيفي أو المسئولية الاجتماعية ،وذلك لأن المهارات الاجتماعية تعتمد علي القدرات العقلية المعرفية و ليس علي الجوانب الاجتماعية خاصة في ضوء ما يتوفر في ظل الاختبارات المعيارية التقليدية ،

كذلك تتفق الباحثة مع عبد الرحمن سليمان في إشارته لعدم تضمن التعريف لفئه التخلف العقلي الهامشي ،واشتماله فقط علي ما أورده هيبر من تقسيمات :

نسبة الذكاء	وصف مستوي الاعاقة
٨٤-٦٨	تخلف عقلي هامشي
٦٧-٥٢	تخلف عقلي معتدل
٥١-٣٦	تخلف عقلي متوسط
٣٥-٢٠	تخلف عقلي شديد
أقل من ٢٠	تخلف عقلي عميق /مطبق

جدول (٢-١) نسب الذكاء طبقا لتعريف جروسمان (١٩٨٣)

هذا ونلاحظ أن تعريف الجمعية *الأمريكية للتخلف العقلي* (١٩٩٢) يختلف كثيرا عن تعريفها للتخلف العقلي(١٩٨٣)[٦] ، ويتمثل هذا الاختلاف بين التعريفين في أن:

١.السلوك التكيفي تم تحديده في العشرة مجالات – السابقة- بشكل واضح

٢. التعريف الجديد أصبح عمليا أكثر ،حيث يفترض وجود تفاعل بين ثلاثة مجالات: قدرات الفرد (مثال الذكاء و السلوك التكيفي) ، والسياقات البيئية المحيطة بالفرد وبوظائفه (مثال المنزل،والعمل، والمدرسة، والمجتمع) والحاجة لمستويات متنوعة من الدعم Promptingالذي قد يختلف علي مدي الحياة.

(Redden,S.C.et.al.:2002, 4)

- ***وتري الجمعية الأمريكية للتخلف العقلي في برنامجها التصنيفي للتخلف العقلي (١٩٩٢/ ١٩٩٤)*** *أن التعريف و التصنيف يجب أن يحدد من خلال مستويات الدعم* إضافة إلي مستويات شدة الاعاقة والتي تشمل(تخلف عقلي خفيف، متوسط ، شديد ،عميق) . وتتمثل مستويات الدعم في:

م	مستوي الدعم	
١	متقطع/عند الحاجة Intermittent	الدعم "عند الحاجة " .تميز بحدث طبيعي ، الشخص لا يحتاج للدعم دائما، تتمثل حاجته للدعم في فترة قصيرة في مدي الحياة وتسمي بالفترة التحولية transitions مثال (فقد الوظيفة ،أو أزمة صحية) الدعم المتقطع قد يكون قويا أو محدودا وذلك حسب الحاجة إليه.
٢	في مواقف محددة /Limited	تتميز قوه الدعم هنا بمدي الاتساق بين الزمن و الزمن المحدد للأداء ولكن هنا الدعم ليس متقطعا في طبيعته ،ولكنه قد يتطلب عدد قليل من الأعضاء و يتكلف أقل من المستويات الكبيرة من الدعم(مثال: وقت محدد يتم فية التدريب من أجل تولي وظيفة ما ، دعم في الفترة الانتقالية أثناء المدرسة في مرحلة البلوغ)
٣	في كثير من المواقف/ ممتد Extensive	يتميز الدعم بالتدخل المنتظم (مثال: المشاركة اليومية) في بعض البيئات الأخري (مثل العمل أو المنزل) وليس له وقت محدد (مثال :دعم طويل المدي للحياة المنزلية)

[٦] الذي هو " تعريف جروسمان "

٤	في معظم المواقف /منتشر Pervasive	يتميز الدعم بثباته،وقوته العالية، الذي يعطي عبر البيئات ، إمكانية طبيعة الحياه المعززة . الدعم المنتشر يتضمن بالضبط أعضاء جماعة أكثر و غير مقتحم عن الدعم الممتد أو المحدد الوقت

جدول (٢-٢) مستويات الدعم تبعا لشدة الاعاقة

(Redden,S.C.et.al.:2002, 3-4) (Harman 2,et.al , 1999,261-26)

تري الباحثة أن هذا التحديد السابق للإعاقة العقلية بناء علي مستوي الدعم كان أحد الخطوات التمهيدية لما وضعة التصنيف الدولي لتأدية الوظائف و العجز والصحة (٢٠٠١) من تصنيف جديد للإعاقة/القصور يقوم علي السلم السلبي أي يحدد مدي القصور،كما سيلي شرح ذلك تفصيلا.

- وقد أصدرت *الجمعية الأمريكية للتخلف العقلي (٢٠٠٢)*[٧] تعريفا للإعاقة العقلية:

وقد اعتمد هذا التعريف علي تعريف ١٩٩٢ويوضح أن الاعاقة العقلية هي"عدم القدرة التي تتميز بتحديد دال في كلا من الوظيفة العقلية و السلوك التكيفي في استخدام المفاهيم والمهارات الاجتماعية والعملية،ويشترط وجود هذا القصور قبل سن ١٨ سنة" (http://ericec.org)

من ثم يتطلب تشخيص فرد ما علي أنه معاق عقليا -تبعا للتعريف الحالي ثلاثة مكونات:١.نسبة ذكاء حوالي ٧٠% أو أقل

٢.قصور واضح في السلوك التكيفي

٣. حدوث العجز قبل سن ١٨ سنة

[7] تم وضع هذا التعريف في عام ٢٠٠١وصدر بعد مراجعته في عام٢٠٠٢ (Redden,S.C.et.al.:2002, 4)

مستويات الاعاقة العقلية تبعا للتعريف ٢٠٠٢

نسبة الذكاء	وصف مستوي الاعاقة
٧٠إلي٥٥/٥٠	تخلف عقلي معتدل
٥٥/٥٠إلي٤٠/٣٥	تخلف عقلي متوسط
٤٠/٣٥إلي٢٥/٢٠	تخلف عقلي شديد
٢٥/٢٠فأقل	تخلف عقلي عميق /مطبق

جدول (٢-٣)مستويات الاعاقة العقلية تبعا لتعريف (٢٠٠٢)

ويتشابه تعريف ٢٠٠٢مع تعريف ١٩٩٢في أن تعريف ٢٠٠٢يتضمن:

١. الوظيفة العقلية والسلوك التكيفي والسن كبداية لتحديد التشخيص السليم التأكيد علي ضرورة تحديد مستوي الدعم والمساعدة الذي يحتاج له الفرد عند تصنيف الفرد في كل فئة من الفئات .حيث يتدرج الدعم من دعم مؤقت إلي دعم مدي الحياه ٣. تشابه التقسيم لمستويات الاعاقة

ويختلف تعريف ٢٠٠٢عن تعريف ١٩٩٢في أن تعريف ٢٠٠٢يتضمن:

١. أنه أضاف مستوي الانحراف المعياري داخل المجال العقلي

٢. أضاف مجالات خاصة بالأبعاد العقلية كالمشاركة و التفاعل والأدوار الاجتماعية كمنحي متعدد الأبعاد لتشخيص الاعاقة العقلية

٣.توضيح أن السلوك التكيفي يشتمل علي مهارات اجتماعية و عملية و مفاهيميه تظهر من خلال أداء الفرد

٤. اعاده النظر للتقييم حيث ضرورة أن يشتمل علي الدعم والتحديد لمدي وقوة هذا الدعم المطلوب

٢-٢- تصنيفات الاعاقه العقلية:

٢-٢-١- تصنيف الجمعية الأمريكية للطب النفسي (DSM-4-1994)

٢-٢-٢-التصنيف الدولي للأمراض ،تصنيف الاضطرابات النفسية و السلوكية (ICD-10) (١٩٩٩)

٢-٢-٣- التصنيف الدولي لتأدية الوظائف و العجز والصحة (ICIDH-2001)

٢-٢-١- تتبنى الجمعية الأمريكية للطب النفسي(١٩٩٤)في تصنيفها(DSM-4)

: تعريف جروسمان ،وتضيف الجمعية الأمريكية للطب النفسي علي المستويات السابقة للإعاقة ، - **الإعاقة العقلية غير مفصلة الشدة** :وتفترض وجود إعاقة عقلية شديدة مع عدم القدرة علي قياس ذكاء الشخص بواسطة الاختبارات المعيارية (مثل الأفراد شديدي الإعاقة أو غير المتعاونين أو الرضع) هذا ويضيف كابلان وسادوك **(Kaplan &Sadock,1995):-**

١. أن الإعاقة العقلية تحدث في ٣% من الأطفال الأحياء وفي ١% من السكان وتتراوح نسبة الأولاد للبنات بين ١,٥-١ % ،وأنه تبعا للتشخيص السابق فإن حوالي ٨٥%من الأفراد ذوي الإعاقة العقلية يقعون في فئة خفيفي الإعاقة ويعتبرون قابلين للتعلم ويستطيعون الوصول علي الصف السادس التعليمي ،وحوالي ١٠% هم من النمط المتوسط ويعتبرون قابلين للتدريب ويمكنهم التعلم حتى الصف الثاني التعليمي ،وحوالي ٣-٤% من النمط الشديد ،وحوالي ١-٢%من النمط المطبق

٢. **يقدم علم أسباب الأمراض (Etiology)تفسيرات متعددة للإعاقة العقلية إما ناتجة عن :**

٢-١- **الأسباب الجينية** :- حيث أخطاء وراثية في الأيض مثل الفينيل كيتون يوريا ، و مرض التاي -ساتشز Tay-sachs disease . أو- **إضطراب الكروموزومات** : مثل زملة داون (حيث اضطراب في الكروموزوم ٢١ حيث يكون مثلثا) ، زمله فراجل Fragil X syndrome،

٢-٢- **نفس-إجتماعية** :- تحدث بسبب نقص شديد في المثيرات العقلية ،وفي الغالب يكون أصحابها من خفيفي الإعاقة

٢-٣- أخري :-مثل إصابة المخ في مرحلة ما قبل الولادة أو أثناءها أو بعدها مثال : الحصبة الألمانية الولادية أو الزملة الكحولية التي تحدث للطفل أثناء الحمل ،التسمم ،..... الخ

٣- إعتبارات عامه :- يشيع بين تلك الفئة نقص في تقدير الذات مع عدم وجود نمط سلوكي شائع بينهم غير أن ٢ من كل ٣ مرضي يقترن لديهم الإعاقة العقلية باضطرابات عقلية أخري (كابلان وسادوك227-228 , Kaplan ,H &Sadock,B ,1995)

<u>٢-٢-٢- التصنيف الدولي للأمراض ،تصنيف الاضطرابات النفسية والسلوكية (١٩٩٩) (ICD-10)[٨]:</u>

استعرض التصنيف التعريفات الخاصة بالإعاقة العقلية بشكل أكثر تفصيلا حيث عرف الاعاقة العقلية علي أنها :

" حاله من توقف النماء العقلي أو عدم اكتماله ،تتميز بشكل خاص باختلال في المهارات ، ويظهر ذلك في فتره النمو ويؤثر علي مستوي الذكاء العام سواء القدرات المعرفية واللغوية و الحركية والاجتماعية ،وقد تحدث الاعاقة العقلية مع أو بدون اضطراب نفسي أو جسمي آخر ، ولكن الأفراد المتخلفين عقليا قد يصابون بكل أنواع الاضطرابات النفسية ،بل إن معدل انتشارها بينهم أكبر ...... وتصاحب الاعاقة اختلالا في السلوك التكيفي وذلك حسب البيئة المحيطة بالمريض ،الدلائل التشخيصية : يظهرون اختلافا كبيرا في : اللغة أو قد يمتلكون مهارة أعلي في أحد المجالات مثل الاختبارات التي تقيس القدرة البصرية - الفراغية البسيطة ..... لذا يجب عمل تقييمات شاملة قبل التصنيف . هذا ويقسم التصنيف فئات الاعاقة العقلية إلى تخلف عقلي بسيط ،تخلف عقلي متوسط الشدة، وتخلف عقلي شديد ،وتخلف عقلي عميق ،وتخلف عقلي غير مميز

[8] التصنيف الدولي للأمراض ،تصنيف الاضطرابات النفسية والسلوكي (ICD-10) The International Classification of Disorders

٢-٢-٣- لتصنيف الدولي لتأدية الوظائف و العجز والصحة (٢٠٠١)[٩]:-

يؤكد التصنيف الحالي علي فكرة أن الاعاقة يتم تصنيفها تبعا لما يأتي :

١) **قدرة الفرد/أو العضو المسئول علي أن يؤدي الوظائف أو عجزه عن ذلك** ، من حيث (الوظائف و البني الجسمية و الأنشطة و المساهمة)

٢) **العوامل الظرفية** (أي الظروف المحيطة بالفرد) وتشمل (العوامـل البيئيـة – العوامل الشخصية) . ويتم التفاعل بين تلك المكونات حيث أن تأدية الوظـائف مـن فرد ما ، في ميدان /مجال ما، {هي عبارة عن تفاعل أو علاقة معقده بين المشـاكل الصحية و العوامل الظرفية (سواء البيئية أو الشخصية)}،وينتج **حدوث العجز** بسبب :

١. قصور ما ،مما يؤدي إلى تحديد في قدره الفرد .

٢.أو بسبب تقليص/قصور في الانجاز ناتج عن هذا التحديد.

٣.وقد يوجد قصور دون تحديد للقدره ،أو وجود مشاكل في الانجاز في المحـيط الحالي للفرد (مثال وضع الطفل في جمعية إيواء يؤدي إلى فقدان بعض المهـارات الاجتماعية).

ويعرف التصنيف **الوظائف و البنى الجسميّة و القصور** كالآتي:

- "**الوظائف الجسميّة** هي الوظائف الفيزيولوجيّة لأجهزة الجسم (بما في ذلك الوظائف النفسيّة أو العقلية)"

فالتصنيف يعتبر العقل هو أحد الوظائف الفسيولوجية مثل أي عضو في الجسم ، مؤكدا أن الاعاقة العقلية لا تنتج فقط عن قصور في الوظائف العقلية فقط و لكنها تنتج عن قصور في أكثر من عضو فسيولوجي ،والمثال التالي يوضح ذلك: ثلاثة أطفال يعانون من تخلف عقلي و تتساوى نسب ذكاءهم علـي أحـد الاختبـارات التقليدية ، عند دراسة الأسباب الحقيقية لكل فرد من الثلاثة وجد أن :

الأول يعاني من قصور فعلي في الوظائف العقلية الأساسية قد يكون ناجما عـن تلف في المخ ، أو وراثته لجينات معيبة ،أو اضطراب كرومـوزومي مثـل ذوي

---

[٩] International Classification of Function-Disability &Health (ICIDH-2)
تتقدم الباحثة بالشكر إلي الأستاذ الدكتور روبين ماك وليم لإمداده لها بموقع التصنيف الإلكتروني علي الإنترنت. وكذلك بالنسخة العربية – غير المراجعة – للتصنيف .

زملة داون ..... مما أدي إلي أن أصبحت قدراته محدودة. الثاني يعاني من عـدم القدرة علي استخدام قدراته العقلية مما يؤدي إلي تقليص في إنجازه للمهام المطلوبة منه فيظهر أداؤه عليها غير دال عن مستوي قدراته الحقيقية،وقد يرجع عدم قدرته علي استخدام ما يمتلكه من قدرات عقلية بسبب مشكلات يعاني منها في الحـواس المسؤله عن " المدخلات" ...

الثالث يعاني من قصور ناتج عن عدم توفر البيئة التي تستثير قدراته العقلية مما لم يتح له الفرصة للتعرف علي قدراته وتنميتها .

مما سبق يتضح الاختلاف التام بين الثلاثة أطفال،وعلية لا يكون من العدل أن نصفهم بأنهم متساويين في القدرة العقلية ، ومن ثم يعرف التصنيف البني الجسمية و القصور:

- "البنى الجسميّة هي الأجزاء التشريحيّة للجسد مثل الأعضاء والأطراف و كذلك مكوّناتها" -.ويشمل ذلك المخ والوظائف العقلية كأحد بني الجسم –
- "القصور هو المشاكل الحادثة في الوظائف أو البنى الجسميّة مثل التغيّـر الشّديد أو الفقدان لتلك الوظائف أو البني"

هذا و يوضح التصنيف أنه :

١) "لا يمكن تعريف مكوّنات القصور إلاّ من قبل خبراء لهم المقـدرة علـى مقارنة الوظائف البدنيّة و العقليّة باستخدام المعايير."

ويري التصنيف ضرورة أن يقوم بالتشخيص خبراء وألا يقتصر الحكم فيه –عند تشخيص الاعاقة العقلية علي سبيل المثال– علي الحكم علي قدرات الفرد العقليـة فقط ،بل يجب آن يشمل الوظائف البدنية و العقلية معا ،كأن نقول أن الفرد يعـاني من قصر نظر بالإضافة إلى صعوبات في النطق والكلام بالإضافة إلى قصور في القدرات العقلية علي أحد الاختبارات المعيارية ، وبذلك نعطي فرصة للحكم السليم علي الفرد من حيث :هل الاختبارات الفرعية للقدرات العقلية وضعت في الاعتبار كون الفرد يعاني من مشكلات في الوظائف البدنية مما يكون له أثره علـي أدائـه علي المهام المرتبطة بذلك؟

٢) "يمكن أن يكون القصور وقتيّا أو دائما أو تصاعديّا أو تقهقريّا أو مستقرا أو متقطعا أو متواصلا، و يمكن أن يكون الانحراف عن المعيار خفيفا أو شديدا و يمكن أن يتغيّر مع الوقت. تستعمل كل هذه الخصائص في عمليّات الوصف الدّقيقة "

ويري التصنيف أن هناك درجات للقصور تتدرج من الخفيف إلي الشديد ،وأن وجود الفرد في أحد درجات القصور لا يعني أنه سيظل مستمرا في هذا المستوي دون تدن ،ويشير التصنيف علي ضرورة أن يشتمل وصف الفرد علي ذلك – مثال، قد يكون الطفل معاقا عقليا بدرجة خفيفة الانحراف عن المعيار ، ونظرا لأن البيئة لا تعطيه المثيرات الكافية و تتعامل معه علي أنه متخلف لا يعي ولا يفهم لذلك يتدهور مستوي قدراته العقلية إلي أدني مما كان عليه .

كذلك يختلف القصور من كونه دائما أم وقتيا ،مثال هل أداء طفل ما علي مهمة يألفها هو نفسه أداءه علي مهمه أخري لا يألفها؟ ، وهل أداء الطفل علي مهمه غير مألوفة له بمفرده هو نفسه أداءه علي نفس المهمة بمساعده آخر؟، من ثم يري التصنيف ضرورة أن يوضع وصف دقيق لكل من المهمة المطلوبة من الفرد و البيئة التي يؤدي فيها المهمة و مدي ألفه الفرد بالمهمة ....الخ

٣) "لا يخضع القصور لأسباب الأمراض و لا لكيفيّة تطوّرها."

مثلا، زملة داون أو زملة فراجل ... أو غيرها من الإعاقات العقلية الناتجة عن اضطرابات في الكروموزومات أو أخطاء وراثية في الأيض والتي يمكن أن تكون ناتجا عن شذوذ خلقي أو عن أي إصابة ما قد تصاحب بقصور عقلي ولكن لا يعتبر القصور ناتجا عن المرض ولكنه عرض مصاحب .

" فوجود القصور ضروري لافتراض وجود السّبب ، لكن وجود السّبب غير كاف لتفسير القصور. "

و يري التصنيف أن لكل قصور سبب لوجوده ، ولكن وجود سبب لا يعني بالضرورة حدوث قصور – مثال طفله بعد ولادتها لوحظ أن رأسها تشبة الشمامة مع كبر حجم واضح للجبهة فنصح الناس والديها بإجراء الفحوصات اللازمة ، فمن

المعروف علميا أن تلك الرأس قد تدل إما علي كبر حجم في الجمجمة أو علي استسقاء في الدماغ ، لكن الفحوصات لم تظهر أي اختلال تشريحي في المخ أو الجمجمة وفعلا أظهرت الطفلة تفوقا دراسيا في مرحلة الحضانة ثم في المدرسة الابتدائية. إن ما يوضحه هذا المثال هو ما يصفة التصنيف من أن وجود السبب لا يعني بالضرورة وجود القصور ، لكن لكل قصور سبب وراء حدوث حتى إن لم يتوصل العلم له حتى الآن. (لا يوجد سبب معروف في تلك الحالة وإنما هو مظهر خارجي فقط)،وهذا ما يراه التصنيف من أنه ليس بالضرورة كل مظهر دال علي القصور يعني وجود قصور فعلي.

"كذلك يصاحب القصور خلل في الوظائف أو البنى الجسميّة، و لكن يمكن أن يتعلّق هذا الخلل بأيّ مرض أو اضطراب آخر أو بأيةّ حالة فيزيولوجيّة أخرى."

ويري التصنيف أن القصور سواء عقلي أم جسدي يصاحبه دائما خلل في الوظائف أو البني الجسمية ، وهذا يلاحظ عند الأفراد المعاقين عقليا حيث أنه لا توجد إعاقة عقلية خالصة فالفرد كيان كلي ما يصيب جزءُ منه لابد وأن يؤثر علي باقي الأجزاء . ويؤكد التصنيف أن الخلل قد لا يكون سببه القصور فقد يرجع سببه لأي مرض أو إضطراب آخر ،وهذا ما يتضح في حالات الأفراد ذوي زملة داون أو الزملات الأخري من حيث أنهم لا يعانون فقط من قصور في القدرات العقلية و لكن قد يعانون أيضا من مشكلات في الجهاز التنفسي والقلب والبصر والسمع والكلام ، ومن المؤكد أن كل ذلك لا يحدث بسبب الاضطراب العقلي لكنها زملة من الخلل شمل القدرات العقلية بالإضافة لمشكلات أخري في أجهزة وبني جسمية أخري.

٤) " مفهوم القصور أرحب بكثير من مفهوم المرض أو الاضطراب، فمثلا فقدان السّاق يعتبر قصورا في البنية الجسميّة و لا يعتبر اضطرابا أو مرضا."

نظرا لتعدد التسميات -كما سبق- فإن التصنيف الحالي يـري أن توحيـد المسمي ب"قصور" أفضل من جميع المسميات الآخري و يؤكد أن القصور هـو أرحب من الاضطراب أو المرض ، وتتفق الباحثة مع التصنيف في ذلك .

٥) " يمكن أن يتسبّب قصور ما في قصور آخر، فمثلا يمكن أن تكون هناك علاقة بين القصور في الإدراك ووظائف التّفكير."

٦) يري التصنيف أن "هناك تفاعلا بين العوامل البئية والوظائف الجسـمية" مثال : هناك علاقة بين **"المنبهات والإنتباة"** وقد أكدت الأبحاث ذلك ، لذا يـدعو التصنيف إلي وضع العوامل البيئية التي يتم فيها اختبار الفرد كأحد الاعتبـارات الرئيسية عند الحكم علي قدرته .

- **كذلك وضع التصنيف وصفا موحدا *كسلم سلبي*[10] للدلاله علي مقدار القصور وحجمه :**

الدلالة	وصف مستوي القصور		مقدار وحجم القصور
٠	لا يوجد قصور	غير موجود /غائب ليس له أهميه	٠-٤%
١	قصور خفيف	بسيط/طفيف/صغير	٥-٢٤%
٢	قصور متوسط	معتدل	٢٥-٤٩%
٣	قصور حاسم	شديد/مرتفع /عال/حاد	٥٠-٩٥%
٤	قصور كلي	إجمالي/كامل	٩٦-١٠٠%

جدول (٢-٤)وصف مستويات القصور تبعا لتصنيف (ICIDH-2001)

●مما سبق يتضح تطور النظرة للإعاقة ومن ثم لذوي الاحتياجات الخاصــة حيث أن *القصور* كما يري التصنيف السابق لابد وأن يحدد علــي أســاس مقــدار

[10] تعني كلمة سلم سلبي أن التصنيفات الأخري تحدد الاعاقة من خلال درجة الدلالة الايجابيه مثال ذلك : يقال أن الفرد درجة ذكاءه "٧٥درجة "وذلك يعني أن ما يمتلكه من قدرات عقلية = ٧٥ درجه معيارية ، أما التصنيف الحالي فيحدد درجة القصور فيقول مثلا إن درجة قصور الفرد = ٢٤% وهذا يعني أن درجة الفقد في الوظيفة للبناء أو للعضو هي ذات دلالة بسيطة وأن القصور الناتج عن هذا الفقد أو القصور هو "قصور خفيف" ، وهذا الشكل من الاستخدام للسلم السلبي ليس بالجديد علي علم النفس العصبي فقد كان السبق لعالم النيرولوجي "لوريا"في ذلك عندما وضع مقياسه الشهير(لوريا- نبراسكا)

القصور وحجمه والمهمة التي طلب من الفرد أداءها والبيئة التـــي تـــم تشـــخيص القصور بها.

٢-٣- القصور العقلي (بين ذوي الاعاقة العقلية و الزملات المرتبطة بالإعاقة العقلية):

تري العديد من التعريفات أن الأفراد ذوي زملـــة داون يمثلـــون التصـــنيفات الفرعية لذوي الاعاقة العقلية مستندين في ذلك علي ما يؤكده علم أسباب الأمراض من أن الاعاقة العقلية قد تنتج عن أسباب منها أخطاء وراثية في الأيض ،أو عـــن إضطراب في الكروموزومات مثل ما يحدث في:

زملة داون (Down Syndrome) ،و زملة هشاشة الكروموزوم (X) (Fragil X syndrome)، وزملة نونـــان Noonan Syndrome ،وزملـــة كلاينفلتـــر Klinefelter Syndrome ، وزملـــة ليـــث- نيهـــان Lesch-Nyhan Syndrome ، وزملة بادير- ويلي (Prader-Willi Syndrome) ، زملـــة وليمز Williams Syndrome.

وتري الباحثة أن تلك التعريفات وقعت في مغالطة مفادها أن الاعاقة العقلية قد تنتج كأحد أهم أعراض ومظاهر جميع تلك الزملات ، لكن هـــذا لا يعنـــي أن أصحاب تلك الزملات يجب تصنيفهم كمعاقين عقليا ،ولتوضيح ذلك ستقوم الباحثة بتعريف زمله داون – حيث أنها تقع في إطار الدراســـة الحاليـــة- ومـــا يخـــص أصحابها من قدرت عقلية:

زملة داون (ز د)(Down Syndrome "DS") :

تنتج عن شذوذ في الكروموزوم رقم ٢١ حيث ينقسم إلي ثلاثة بـــدلا مـــن زوج واحد في ذلك الكروموزوم فقط ،مما يؤدي لظهور أعراض كلينكيـــة عنـــد هـــؤلاء الأفراد مثل : تفاوت واسع بينهم في نسب الذكاء يتراوح بين الاعاقة العقلية الشديدة إلي عدم وجود إعاقة عقلية (Allyn & Bacon:1999,) ويقع غالبية الأفراد من ذوي زملة داون (ز د) بين خفيفي إلي متوسطي الاعاقة العقلية (Hardman,M.L.

(et.al.: 1999, 273) بالإضافة إلي تفاوت واضح في الخصائص التعليمية ومظهر كلينكي واضح يشمل انحدار العينين وكبر و سمك واكتناز اللسان مع جمجمة قصيرة. وعريضة.

١. النمو المعرفي:

يتساءل (لويس:lewis,V.:1987, 112) هل يعاني ذوي زملة داون (ز د) من تأخر في النمو المعرفي أم يعانون من اختلاف في نمو القــدرات المعرفيــة لديهم ؟ وهل يمر الأطفال ذوي زملة داون (ز د) بنفس المراحل النمائية المعرفيــة التي يمر بها الأطفال العاديين لكنها تأخذ فترة أكثر امتدادا ؟ أم أن نموهم المعرفــي يختلف؟

١.الذكاء:- تقرر الأبحاث أن الأطفال ذوي زملة داون (ز د) لا يســتطيعون الوصول إلي مستوي أقرانهم من العاديين في الذكاء ، ومن ثم يتساءل لويس(١٩٨٧) ما هو مستوي الذكاء الذي يمكن لذوي زملة داون (ز د) أن يصلوا له؟ وهل يبقــي مستوي ذكاءهم ثابتا طول العمر؟ وهل تؤثر الظروف البيئية في ذكائهم؟

من ثم يري لويس أن هناك اتفاقا عاما علي أن نسبة ذكاء ذوي زملة داون (ز د) تتراوح بين مستوي ذكاء ٧٠ في سنوات العمر الأولي ،ولكنه يتدهور بتقدم العمــر. (لويس:lewis,V.:1987, 112)

وقــد أشــارت دراســتي Damerrron, 1963; Cunningham &Sloper, (1976) إلي أن مستوي ذكاء الأطفال ذوي زملة داون (ز د) في عمر ٣ ســنوات كان داخل المعدل النمائي لأقرانهم من الأطفال العاديين في نفس السن

وقد أشارا إلي أن مستوي ذكاء الأطفال في سن ٦و١٢و١٨ شهر قد تراوح بــين ٨٠إلي ٩٠ .وأن بعض الأطفال قد تراوح مستوي ذكاءهم بين ٩٠إلــي ١١٠أي أن ذلك يقع في المعدل العادي للذكاء ،بينما يقررا أنه بالتقدم في العمر يتــراوح ذكــاء الأطفال ذوي زملة داون (ز د)بين ٥٠-٦٠ وذلك عند بلوغهم النصف الثاني مــن

العام الأول من العمر. (Damerrron, 1963; Cunningham &Sloper, 1976)

هذا وقد أشارت دراسات (Dicks-Mireaux,1966,1972) إلي حدوث انخفاض في القدرة العادية لذوي زملة داون (ز د) خلال الستة عشر أسبوعا الأولي من العمر ،وقد قرر(Carr,1970) حدوث ذلك التدهور في القدرات العقلية خلال الستة أسابيع الأولي من العمر. من خلال تلك الدراسات فإنه رغم أن نمو بعض الأطفال من ذوي زملة داون (ز د) قد يقع في المعدل الطبيعي للنمو العادي إلا أن العديد منهم قد يكون نموهم أبطأ من الأطفال غير ذوي الاعاقة العقلية خاصة في الستة أسابيع الأولي من العمر، و في غالبية الحالات يظل معدل النمو العقلي بطيئا حتى سن ستة شهور مقارنة بمعدل نمو الأطفال غير المعاقين عقليا . حيث يكون في ذلك العمر معدل نمو الأطفال العاديين سريعا جدا .

وقد أظهرت التقارير (Oster,1953;Loeffler& Smith,1964)أن الأطفال ذوي زملة داون (ز د) تحت سن السنة ومعدل ذكاءهم يكون ٧٠ أو أعلي لا يمثلون غالبية بين ذوي زملة داون (ز د) .

وقد أشار (Loeffler& Smith,1964) إلي أن ٣٠% من الأطفال ذوي زملة داون (ز د) يتراوح معدل ذكاءهم بين ٢٠-٥٠،بينما ٤٧% يتراوح معدل ذكاءهم بين ٥٠-٧٠، بينما ٢٣% كان معدل ذكاءهم أعلي من ٧٠ ،وقد اتفق مع هذا البحث العديد من الأبحاث مثل (Cunningham &Sloper, 1976) (lewis,V.:1987, 112)

هذا وتشير الأبحاث إلي حدوث فجوة تزداد اتساعا بين مستوي النمو لذوي زملة داون (ز د) والأطفال غير ذوي الاعاقة العقلية (Loeffler& Smith,1964) (Cornwell& Birch,1969) (Das,J.P.,2003,b)[11] ،كما أشارت الأبحاث أنه بشكل عام تكون البنات أكثر قدرة من الأولاد حتى في الأعمار الأصغر لدي ذوي زملة داون (ز د) (Clements et al.,1976) من ثم تشير الأدبيات إلي التنوع

[11] تتقدم الباحثة بالشكر للبروفسير داس الذي أمدها بنسخة غير نهائية ملخصة من كتابة " Cognitive Aging and Down syndrome :An interpretation"حيث كان في فترة المراجعة النهائية له في (١٩-٦-٢٠٠٣) .

الواسع المدي في مستوي ذكاء الأطفال ذوي زملة داون (ز د) والذي يتراوح بين الاعاقة العقلية الشديدة وبين الاقتراب من العاديين، رغم أن الأدبيات تري أن هناك تدهورا كبيرا يصاحب التقدم في السن ،ويري (Shipe& Shotwell, 1965) من خلال أبحاثهما أن للبيئة تأثير قوي علي مدي الاحتفاظ بالقدرات العقلية أو تدهورها حيث أنهما وجدا أن الأطفال من ذوي زملة داون (ز د) الذين يتنقلون بين البيت والمؤسسات التربوية كانوا أفضل من أقرانهم ذوي زملة داون (ز د) الذين يعيشون في المؤسسات التربوية فقط وذلك من خلال تتبع العينتين حتي سن ثلاثة وأربعة سنوات ،وقد أضاف(Lyle,1960; Tizard,1960; Bayley et al,1966) أن معدل نمو الأطفال ذوي زملة داون (ز د) يتزايد عند تقديم المثيرات الإضافية لهم في المؤسسات التربوية وكذلك عند تلقيهم برامج تدخليه متنوعة Brinkworth,1975; Cunningham& Sloper,1976; Rynders et) ، (al.,1978; Buckley,1985

وقد أظهرت الدراسات التتبعية للأطفال ذوي زملة داون (ز د) الذين تلقوا برامجا للتدخل الاثرائي أنهم استطاعوا مسايرة أقرانهم من العاديين في أعمار ست أسابيع،ثم في الفترة بين ٦-١٢ شهر ،ثم عام وجميع الدراسات تؤكد علي حدوث مستويات مختلفة من التدهور للأطفال ذوي زملة داون (ز د) خاصة بعد العام الأول من الميلاد إلا أن جميع تلك الأدبيات والدراسات تؤكد كذلك علي أن مستوي التدهور يقل تماما في حالة تعرض الطفل ذوي زملة داون (ز د) لبرامج إثرائية (Das,J.P.,2003,b) هذا وقد قام (Griffiths,1954)بدراسة تتبعيه لمجموعه من الأطفال (Das,J.P.,2003,b) من سن سنه حيث كان مستوي ذكائهم ٥٦ وقد قدم لهم برامجا إثرائية شارك فيها الوالدين ،وقام بقياس ذكائهم ثانية في سن عامين فوجد أنه بلغ ٦٦

مما سبق يتضح أن معظم الدراسات اتفقت علي وجود اختلاف بين ذوي زملة داون (ز د) والعاديين يظهر في العامين الأولين من العمر علي الأكثر ،وأن تلك الفجوة أو الاختلاف يزداد كلما تقدم كليهما في العمر ، كذلك فهم مثل كل الأطفال

يتحسنون عندما تقدم لهم المثيرات المناسبة ،كذلك أشارت الدراسات إلي أن إمكاناتهم الحقيقية من المحتمل أن تكون ما زالت قابلية النمو لذا يجب التعميم بأنهم معـــاقون عقليا وتعميم ذلك *ويقرر (lewis,V.:1987, 114) أن "القدرات العقليـــة للأطفـــال ذوي زملة داون (ز د)" قابلة للنمو.*

القدرات الادراكية عند ذوي زملة داون (ز د):

يشير لـــويز (Lewis,V.,1987, 22) إلـــي أن زملـــة داون (ز د) تـــرتبط باضطرابين أساسين يختلفـــان فـــي النـــوع والدرجـــة وهمـــا التشـــوهات القلبيـــة والاضطرابات السمعية ، ويري أن العديد من الأبحاث تشير إلـــي أن الادراك عنـــد الراشدين ذوي زملة داون (ز د) يماثل الادراك عند الأطفال العاديين ، حيث يكـــون مستوي نمو الوظائف العقلية عند الراشدين ذوي زملة داون (ز د) مماثلا للأطفـــال العاديين في عمر زمني يتراوح بين ٤–٦ سنوات. وقد لاحـــظ أنـــه توجـــد دلالـــه للاختلاف في العمر الزمني لصالح الراشدين ذوي زملة داون (ز د) تتمثل فـــي الخبرات الأكثر تنوعا رغم تشابههم مع الأطفال العاديين في المستوي النمائي ،ممـــا يظهر في الاختلاف في تعامل الراشدين ذوي زملة داون (ز د) مع البيئة بسبب مـــا وصلوا له من مستوي من الخبرات الإضافية مما يدل علي أن للعمر الزمني أثـــره في زيادة الخبرات.

ويظهر الاختلاف بين العاديين و ذوي زملة داون (ز د) في الجوانب التالية :

١. القدرات البصرية :

يشير (O'Conner & Berkson:1963)[١٢] إلي وجود اختلافات بين الأطفـــال ذوي زملة داون (ز د) والأطفال المماثلين لهم في العمر في القدرات البصرية .هذا وقد أجري (Fantz&Miranda,1973/1975) العديد من الأبحاث علي عينات من ذوي زملة داون (ز د) وأشارت النتائج إلي أنه يوجد اختلافات بين الأطفـــال ذوي زملة داون (ز د) والعاديين في القدرات الادراكية للأشكال ذات الأنمـــاط المختلفـــة

[12] نظرا لعدم وجود أبحاث عربية و لندرة المراجع والأبحاث غير العربية التي تناولت البحث في القدرات المختلفة عند ذوي زملة داون (ز د) فقد اضطرت الباحثة مثل العديد من الباحثين غير العرب إلي الاعتماد علي أبحاث غير حديثة ولكنها الوحيدة في المجال –علي حد علم الباحثة.

(كالمربعات مثلا) خاصة في حالة اختلاف تلك الأشكال في العدد والحجم ،حيث يعاني الأطفال ذوي زملة داون (ز د) من تأخر في التمييز البصري مقارنه بأقرانهم من العاديين وقد ظهر ذلك بشكل أكثر وضوحا كلما زاد التعقيد في الأشكال أو الزيادة والتداخل في عددها وحجمها ويرجع الباحثان ذلك إلي الاختلافات النمائية بين ذوي زملة داون (ز د) وأقرانهم العاديين في الميكانيزمات العصبية والبصرية بالمخ . وقد أيدت تلك النتائج من خلال أبحاث طولية تتبعيه قام بها (Fantz&Miranda,1974) (حيث تم تتبع مجموعه من الأطفال العاديين لمدة ٩ أسابيع ومجموعه من الأطفال ذوي زملة داون (ز د) لمده١٧ أسبوعا) حيث اختبروا الذاكرة التمييزية عند ثلاثة مجموعات من الأطفال من ذوي زملة داون (ز د) وثلاث مجموعات من أقرانهم من العاديين تتراوح أعمارهم من(٨إلي ١٦ أسبوعا ،ومن ١٧ إلي٢٩ أسبوعا، ومن ٣٠إلي ٤٠أسبوع) وقد أظهرت النتائج أنه وجود ذاكرة تمييزية للأنماط المجردة عند الأطفال العاديين في كل الأعمار . أما الأطفال ذوي زملة داون (ز د) فقد ظهرت الذاكرة التمييزية عند المجموعتين الأكبر في العمر فقط ،حيث أظهرت مجموعتي العاديين الأكبر في السن قدرة علي تذكر شكل أو شكلين فقط في حالة اختلاف ترتيب الدوائر أو اختلاف ألوان المربعات . أما مجموعه ذوي زملة داون (ز د) الأكبر سنا فقد أظهرت قدرة علي التعرف علي الصور فقط ،ولم تظهر أي مجموعه من ذوي زملة داون (ز د) القدرة علي معرفة المربعات. هذا وقد أظهرت مجموعه العاديين الأكبر سنا قدرة علي التذكر التمييزي للألوان ،في حين لم تستطع أي من مجموعات ذوي زملة داون (ز د) التمييز للألوان

من أهم ما توصلت له الأبحاث بخصوص الأفراد ذوي زملة داون (ز د)هو قدرتهم علي تحريك أعينهم بشكل مختلف عن أقرانهم من العاديين سواء المماثلين لهم في السن أو المماثلين لهم في المستوي النمائي ، مما يجعل الأفراد ذوي زملة داون (ز د) يستقبلون المثيرات البيئية البصرية بشكل مغاير لأقرانهم من حيث الكم والكيف . كذلك قدرة ذوي زملة داون (ز د) علي التعرف علي الأشياء التي تم رؤيتها من قبل محدودة،علي الأقل في الشهور الأولي من العمر.

٢. مدي الذاكرة البصرية : يشير (Miranda,1976) إلي أن مشكلة الأطفال ذوي زملة داون (ز د) تتمثل في عدم القدرة علي تذكر الصور وليس في عدم القدرة علي التمييز للصور ،حيث أنه وجد أن الأطفال ذوي زملة داون (ز د) يمكنهم تمييز الأزواج من الأنماط المجردة بداية من سن ٧أسابيع مستخدمين في ذلك طريقة للتمييز بين تلك الأشكال ولكنهم فشلوا في إظهار أي دليل علي تذكرهم لنفس الأشكال حتي عمر ١٧ شهر. إذن فهم يميزون بين الأشكال ولكن مشكلتهم الأساسية تكمن في عدم قدرتهم علي تذكرها . مقارنة بالأطفال العاديين الذين يستطيعون تذكر الأشكال في سن ٩أسابيع . من ثم يجب ملاحظة أن الأفراد ذوي زملة داون (ز د) يعالجون المدخلات البيئية البصرية بشكل مغاير لأقرانهم العاديين

٣. مدي الذاكرة السمعية :

يشير (Das,J.P,1987,398)إلي وجود قصور دال عند ذوي زملة داون (ز د) في مدي الانتباه السمعي ، ويشير كذلك إلي أن القصور الذي قد يعاني منه ذوي زملة داون (ز د) في معالجه المعلومات اللفظية –أي التي تعتمد علي المفردات قد يرجع إلي وجود قصور في القدرة علي تخزين واسترجاع المفردات والذي يرتبط بصعوبات في التعبير اللفظي عند الأفراد ذوي زملة داون (ز د)

٤. الذاكرة قصيرة المدي :

تشير الأبحاث (Bower,A.&Hayes, A., 2002) إلي أن الأطفال ذوي زملة داون (ز د) أظهروا نتائج ذات دلالة منخفضة في الوظائف التي تتطلب ذاكرة قصير المدي علي مهمات (مقياس بينية الصورة الرابعة) مقارنه بأقرانهم من ذوي الاعاقة العقلية المماثلين لهم في العمر. كذلك أشارت أيضا إلي وجود اختلافات دالة بين الدرجات علي المهام التي تتطلب استخداما للذاكرة البصرية و السمعية قصيرة المدي

٥. الذاكرة طويلة المدي : يشير (Das,J.P,1987,398)إلي وجود قصور دال عند ذوي زملة داون (ز د) في الذاكرة طويلة المدي والذي يعتمد علي تصنيف

المثيرات وعلي المعرفة المخزنة في الذاكرة قصير المدي وعلي المعالجة للمعلومات السمعية

٥. القدرة علي حل المشكلات :

يشير (Schoth,M.,1975, 49) إلي أن القدرة علي حل المشكلات تعتمد علي مدي التعلم من الخبرات السابقة وأن ذلك يعتمد بشكل أساسي علي مستوي ذكاء الفرد ،كذلك وجد أنه عند مقارنة مجموعه من الأطفال ذوي زملة داون (ز د) مع أقران لهم من المعاقين عقليا الذين لا يعانون من زملة داون وجد أن المعاقين عقليا غير ذوي زملة داون يتعلمون بشكل أسرع من ذوي زملة داون (ز د) ومن ثم يظهر أداهم أفضل علي المهام التي تتطلب حلا للمشكلات.

٦. القدرة علي التواصل:

تشير الأبحاث إلي التأثر الكبير للتواصل المبكر بين الطفل ذوي زملة داون (ز د) وبين والدية ،أمثال دراسات (Fisichelli&Karelitz,1966;Lind et al,1970;Freudenberg et al,1978;Gunn et al,1980 Berger & (Cunningham,1981; Gunn et al,1982; Berger & Cunningham,1983 أما عن خصائص اللغة عند ذوي زملة داون (ز د) فتري الأبحاث أن الأطفال ذوي زملة داون (ز د) يتأخرون في بدء التحدث ،وأن أصوات المناغاة تظهر في التوقيت الطبيعي لها مثلهم في ذلك مثل أقرانهم من العاديين في نفس السن (Rondal,1981) ،وتشير الأبحاث إلي فروق فردية واسعة بين ذوي زملة داون (ز د) في بداية الاستخدام للكلمات فبينما نجد أن بعضهم يتكلم في سن ١٢شهر نجد آخرين لايبدأون الكلام إلا في سن٦سنوات(Levinson et al,1955) وتظهر الدراسات التأثير القوي للبيئة المحيطة في العمر الذي يبدأ فيه الطفل ذوي زملة داون (ز د) بالكلام حيث تشير دراسة (Melyn& White,1973) إلي أن الأطفال الذين يظلون حبيسي المنازل من ذوي زملة داون (ز د) لا يبدءون التحدث قبل ٦أو٧سنوات أو قد لا يتحدثون مطلقا رغم سلامة أجهزتهم الصوتية حيث يبدءون النطق للكلمات ما بين ١-٨سنوات وللجمل ما بين ١,٥-١١سنة .

كذلك أشارت الأبحاث (Lenneberg et al,1962;Rondal,1981; Moore et al,1977) إلي الارتباط القوي بين مستوي ذكاء الأطفـال ذوي زملـة داون (ز د) وبين قدرتهم علي التحدث ويرجعون ذلك إلي أن اللغة بجانب أنها استعداد فهي أيضا مكتسبة .

كذلك تشير الأبحاث (Dunst& Rheingrover,1983)إلي وجود مشكلات عند ذوي زملة داون (ز د) في فهم الناس وفهم الأحداث ،مما قد يتطلب من المتعـاملين معهم إستخدام جمل قصيرة بسيطة وقليلة التعقيد عن أقرانهم من العاديين في نفـس العمر العقلي ، كذلك يري (Ryan,1975) أن الأطفال العاديين كلما تقدموا في العمر كلما زادت حصيلتهم اللغوية ،وتوصل إلي وجود فروق بين الأطفال ذوي زملة داون (ز د) ومن هم في نفس عمرهم العقلي في الحصيلة اللغوية عندهم وأن ذلك يتوقف علي قدرات الأطفال ذوي زملة داون (ز د) العقلية وعلي مدي ما يقدمه والدي ذوي زملة داون (ز د) لهم من مثيرات لفظية.

• ***السلوك الاندفاعي Impulsive Behavior***

يعرف عادل عز الدين (١٩٨٧) الإندفاع بأنه نزعه للعمل إراديا و لا يمكن إرجاعها إلى الإثارة بصوره مباشرة ، وغالبا ما تكون اسـتجابة المنـدفعين غيـر صحيحه لعدم دقة تناول البدائل المؤدية تجاة الموقف في حين يتميز الأفـراد الـذين يميلون إلى التأمل بفحص المعطيات الموجودة في الموقف وتناول البدائل بعنايـة و التحقق منها قبل إصدار الإستجابات"

ويشير كمال الدسوقي (١٩٨٩)إلىالأندفاع أو سلوك المندفع :"مصطلح يشير إلى كون فعل ما فوريا و بدون تدبر أو إرادة عند عرض ما ،سـواء فـي المـدرك الحسي أو في الفكرة ووصف للنشاط الذي ينخرط فيه من غير التروي الذي يستحقه أو الذي لا يمكن قمعه"

يعرف عبد العزيز الشخص(١٩٩٠) الطفل المندفع علي أنـه هـو الـذي يستغرق وقتا قصيرا قبل تقديم أول استجابة للمواقف المختلفة التي يتضمنها مقيـاس

تجانس الأشكال ،مما يؤدي إلى تعرضة لعدد كبير من الأخطاء قبل الوصــول إلــى الاجابات الصحيحة لهذه المواقف وذلك بالمقارنة بالطفل المتأني الذي يستغرق وقتــا أطول قبل الاستجابة وبالتالي يتعرض لعدد أقل من الأخطاء كي يصل إلى الاستجابة الصحيحة لموقف الاختبار"

تعريف عبد الغني عكاشة (١٩٩٧) "درجة ميل الفرد للإستجابة بســرعه و عدم تأن عند تعرضة لمثير ما يتضمن عدم التأكد ، و دون عمل اختيــار للفــروض المتاحة ليتخذ قرار استجابته ..."

تشير صفاء الأعسر (٢٠٠٠) أنه لا توجد مهارة سيكولوجية أكثر أهمية من مقاومة الاندفاع ،فهي أصل وجذر كل أنواع التحكم في الذات الانفعالية

كما قام والتر ميشيل Walter Michel (١٩٦٣) بدراسة علي أطفال ما قبل المدرسة بهدف التعرف علي وجود السلوك الاندفاعي

- هدف الدراسة :تمييز الأطفال اللذين يستطيعون كبح جماح اندفاعاتهم ومقاومــة الدافع للحصول علي الحلوي وتأجيل إشباع رغباتهم ،وتتبع هؤلاء الأطفال فــي مراحل عمرية تالية
- وقد تكونت عينه الدراسة من :-أبناء أعضاء هيئة التدريس في الجامعة و أبنـــاء بعض الدارسين بالدراسات العليا من الخريجين وغيرهم من أبناء العاملين ،و قد تتبعتهم الدراسة من سن أربعه سنوات حتى تخرجوا من المدرسة الثانوية.
- وصف التجربة :- كانت التجربة تتم مع العينه في سن الرابعة حيث يخيــرهم المختبر بين الحصول علي قطعه من الحلوي علي نحو عاجل وبين الانتظار من ربع إلي ثلث ساعة حتى يعود المجرب من عمل يقوم به والحصول علي قطعتين من الحلوي ، وعلي أساس تلك اللحظة الفارقة في مواجهه الاندفاع تــم دراســة القوة التشخيصية بعد فترة زمنية امتدت من ١٢ -١٤ سنة ،من خلال تتبع إفراد تلك العينة وحتى الرشد
- نتائج التجربة : استطاع بعض هؤلاء الأطفال أن ينتظر و يكبح جماح نفسه حيث كانوا يقومون ببعض الأساليب السلوكية لتساعدهم علي ذلك مثل :تغطية أعيــنهم

حتى لا يرون الحلوي -مصدر الإغراء- أو أن يربعوا أيديهم تحت أذرعهم ،أو يتحدثوا معا ،......الخ ،أما البعض الآخر فقد كانوا متسرعين ،حيث اندفعوا إلى أخذ قطعه الحلوي الواحدة في ثوان قليلة بعد مغادرة المجرب للغرفه . وكانت نتائج تتبع تلك العينة وفي المراهقة ،هو وجود اختلاف الخصائص الانفعالية والاجتماعية بين الأطفال الذين اندفعوا نحو الحلوي والذين تحكموا في ذواتهم و اجلوا الإشباع ،فقد وجد أن الذين قاوموا الإغراء في سن الرابعة وكبحوا الاندفاع أكثر كفاءه من الناحية الاجتماعية والشخصية والأكاديمية ،فقدأستطاعوا تأكيد ذواتهم بدرجة أكبر ،والاعتقاد أن لديهم ذوي جدارة و استحقاق ويمكن الاعتماد عليهم، وكذلك كانوا مبادرين وينغمسون في العمل ،وكانوا أكثر قدرة علي مواجهه احباطات الحياة وأقل عرضة للتمزق أو التجمد أو النكوص أو الاضطراب في مواقف الشدة ويحاولون التعامل مع التحديات وملاحقتها دون استسلام .أما في المجال الأكاديمي فقد أظهروا تفوقا دراسيا عن الذين اندفعوا لإشباع رغباتهم ،فقد كانوا أكثر قدره علي صياغة أفكارهم لغويا وأكثر استخداما للعقل والقدرة علي التركيز وعمل خطط وتتبع هذه الخطط وأكثر شغفا بالتعلم و قد حصلوا علي درجات مرتفعه جدا علي اختبارات التحصيل المقننة ،مقارنه بالأطفال المتسرعين الذين ،نفعوا نحو الحلوي ،فقد كان نصيب هؤلاء المتسرعين أقل في تلك الصفات السابقة وكانوا أكثر تورطا في المصاعب و المشكلات السيكولوجية ،وكانوا في المراهقة أكثر خجلا وانسحابا وكانوا يبدون أكثر عنادا وأقل حماسا وأكثر عرضة للاضطراب أما الاحباطات وأكثر تفكيرا في ذواتهم باعتبارهم أناسا سيئين و لا يستحقون التقدير و الاحترام وهم أقل ثقة في ذواتهم وأكثر عرضة للغيره و الحسد ورد الفعل الزائد للمهيجات بمزاج حاد وأكثر عرضة للدخول في المجالات الخطيرة وكانوا يتسمون بالجمود وعدم القدرة علي الحركة في مواجهه الضغوط وبعد كل تلك السنوات ما زالوا غير قادرين علي إرجاء اشباعاتهم الفورية .

مناقشة النتائج :

إن "القدرة علي تأجيل الإشباع بقوه في نشأه وتكوين الإمكانات الذهنية بصرف النظر عن نسبة الذكاء ، وكذلك فان التحكم الضعيف في الاندفاعات في الطفولة أيضا مؤشر قوي أو منبئ قوي للنجاح فيما بعد .... إن المهارات الانفعالية مثل التحكم في الاندفاعات و القراءة الدقيقة للموقف الاجتماعي يمكن أن تتعلّمْ " إن ما أكده والتر ميشيل من خلال تجربته تلك هو"أهميه دور الذكاء الوجداني كقدره كبري(ما وراء القدرات) meta-ability ،فهو يحدد كيف يُحسن الناس أو يسيئون استخدام وتوظيف قدراتهم العقلية الأخرى"

(صفاء الأعسر و علاء الدين كفافي:٢٠٠٠ ، ٢٦٩ -٢٧٢)

ويتضح بعد عرض التعريفات السابقة ، أن معظمها قد أشار إلى أن الاندفاعية هي إصدار استجابة دون تفكير مسبق ،وقوع المندفع في عدد كبير من الأخطاء غير الناتجة عن عدم المعرفة أو عدم القدرة لكن عن عدم فحص الموقف أو المشكلة بشكل جيد ومحاولة إظهار أول استجابة ترد إليه ،،وقد أكد أنور الشرقاوي علي أن الاندفاعية هي أسلوب معرفي ،وهو ما تفضلة الباحثة ،حيث أن ذلك يتلاءم مع ذكر أن الأسلوب المعرفي يمكن تعلمه وتعديله فهو أقرب ما يكون لكونه سلوكاً.

- <u>المحكات التصنيفية و التشخيصية</u> <u>***للسلوك الاندفاعي***</u> :-

مما سبق يتضح التأثير السلبي للسلوك الاندفاعي علي المجالات الاجتماعية و المهنية والشخصيه والأكاديمية ،لذا كان محل إهتمام ودراسة من العديد من العلماء في شتي المجالات كعلماء نفس الشخصية و الطب النفسي و النيرولوجي و علم النفس المعرفي وعلم النفس الإيجابي ،وبناء علي ذلك ظهرت العديد من المحكات التشخيصية ووجهات النظر المتعددة :

١. <u>الاندفاعية و الطب النفسي :</u>

تتداخل التصنيفات بين السلوك الاندفاعي واضطراب قصور الانتباه والنشاط الزائد حيث يري الدليل الإحصائي التشخيصي الرابع (DSM-4-R) (١٩٩٤)أن

الاندفاعية هي أحد السمات المميزة لاضطراب قصور الانتباه والنشاط الزائد ، كالآتي:-

يري علماء الطب النفسي أن الاندفاعية هي جزء من زملة "إضطراب قصور الانتباه و النشاط الزائد(ا ق ا ن ز) Attention Deficity/Hyperactivity Disorder (ADHD) "

ويري محمود حموده (١٩٩١)أن هذا الاضطراب يتميز "بنقص مدي الانتباة وفرط الحركة و الاندفاعية،حيث يفشل الطفل في توجية الحركة لدية إلى مثير معين لفترة مناسبة مع الاندفاعية و فرط الحركة بدرجة تجعله موضوع شكوي من المدرسين و الوالدين "كما يضيف حموده أن هذا الاضطراب كان يصنف حسب صورته الإكلينيكية إلي ثلاثة أنواع هي : اضطراب نقص الانتباه المصاحب بفرط الحركه ، و اضطراب نقص الانتباه غير المصاحب بفرط الحركة ،و اضطراب نقص الانتباه . ثم صنفه الدليل الإحصائي التشخيصي الثالث المراجع DSM -3-R (١٩٨٧) إلي نوعين فقط هما : اضطراب نقص الانتباه مفرط الحركه (ADHD)،و اضطراب نقص الانتباة غير المتميز (Undifferentiated Attention Deficit Disorder) .

أما الدليل الإحصائي التشخيصي الرابع (DSM-4-R) (١٩٩٤) *فيصنفه إلي* :-

١. اضطراب نقص الانتباه بصاحبة فرط الحركة (النوع المركب): وهو الذي تتوافر فيه سته صفات أو أكثر من كل من أعراض نقص الأنتباة و فرط الحركة و تستمر لمده سته شهور أو أكثر
٢. اضطراب نقص الانتباه و فرط الحركة ،ويغلب فيه نقص الانتباه : وهو الذي تتوافر فيه سته صفات أو أكثر من كل من أعراض نقص الأنتباة مع أقل من ستة من أعراض فرط الحركة و الاندفاعية و تستمر لمده سته شهور أو أكثر
٣. اضطراب نقص الانتباه و فرط الحركة الذي يغلب فيه فرط الحركة الاندفاعي : وهو الذي تتوافر فيه سته صفات أو أكثر من أعراض فرط الحركة و

الاندفاعية مع أقل من ستة أعراض لنقص الإنتباه ،و تستمر لمده سته شـــهور أو أكثر

أما الدليل الإحصائي التشخيصي الرابع (DSM-4-R) (١٩٩٤) فيشخص اضطراب نقص الانتباه مفرط الحركه (ADHD)،:- عندما توجد الصفات الآتية :

أ) * وجود (١) أو (٢) من الآتي

١). وجود ستة أعراض من نقص الانتباه و استمرارها لمده لا تقل عــن ســته شهور ، بمستوي من السلوك الدال علي عدم تكيف الطفل و الذي لا يتناسب مــع مرحل نموه :-

نقص الأنتباه

١) يفشل غالبا في إعطاء انتباه دقيق للتفاصيل أو يرتكب أخطاء ناتجة عن الإهمــال في واجباته المدرسية أو عملة أو الأنشطه الأخري

٢) لدية صعوبة في المحافظة علي انتباهه في المهام أو اللعب

٣) لا يبدو عليه الاستماع لما يقال له مباشرة

٤) لا يتتبع التعليمات ويفشل في إنهاء واجباته المدرسية أو المهام العملية(وليس ذلك بسبب سلوك العناد أو الفشل في فهم التعليمات)

٥) غالبا لدية صعوبة في تنظيم مهامه و أنشطته

٦) غالبا يتجنب أو يكرر الأنشطه التي تتطلب جهداً عقليا

٧) غالبا يفقد أشياءه الضرورية لمهامه و أنشطته (مثل أدواته المدرسية و كتبه)

٨) غالبا ما تشتته المثيرات الخارجية بسهوله

٩) غالبا ينسي أنشطته اليومية

٢) وجود سته أو أكثر من أعراض فرط الحركه و الإندفاعية و التي تستمر علـــي الأقل سته شهور لدرجه أظهرت عدم تكيف الطفل و لم تتناسب مع مرحل نموه :-

---

النشاط الزائد:-

١. متململ كما يبدو من حركات يديه و رجليه

٢. يترك مكانه في الفصل و لا يظل جالساً في مكان ثابت لوقت طويل
٣. غالبا يتحرك بالجري أو يتسلق الأشياء في الأماكن غير المناسبة لذلك (في المراهقين و الراشدين ينحصر ذلك في الشعور الداخلي بعدم الاستقرار)
٤. غالبا يجد صعوبة في الاندماج في اللعب أو الأنشطه الترفيهية
٥. غالبا يتحرك كثيرا -كما لو كان يعمل بمتور-
٦. غالبا يتكلم كثيراً

__الإندفاعية :-__

١. يندفع في إجابات قبل اكتمال الأسئلة
٢. يجد صعوبة في انتظار دوره
٣. غالبا يقاطع الآخرين أو يقحم نفسة عليهم (سواء في الحديث أو اللعب)

أ) بعض أعراض إضطراب قصور الانتباه و النشاط الزائد(ا.ق.ا.ن.ز) التي تسبب خللا تكيفيا توجد قبل سن ٧ سنوات

ب) بعض تأثيرات الاضطراب يمكن ملاحظتها في مكانين أو أكثر مثل البيت و المدرسة مثلا

ج) يوجد دليل واضح علي الخلل التكيفي (في الدراسة-المجتمع-العمل)

د) لا يحدث الاضطراب كأحد أعراض أمراض أخري مثل الفصام،أو اضطراب تشوه النمو أو أية اضطرابات ذهانية أخري ،و لا يعد ضمن اضطراب عقلي آخر مثل اضطراب الوجدان أو القلق أو الانشقاق أو اضطراب الشخصية .

ه) ***__التشخيص الفارق__*** :

١) لزمات اضطراب الفص الصدغي : وتتمثل في قصر مدي الانتباة و فرط الحركه .

٢) حالات القلق خاصة حالات قلق الطفولة المفرط (Overanxious) والذي قد يظهر كفرط حركه و تشتت.

٣) اضطراب السلوك (Conduct Disorder) حيث يكون مصحوبا بفرط الحركه و العدوان والذي قد يختلط مع إضطراب قصور الانتباه و النشاط الزائـد(ا ق ا ن ز) ،ولكنه غالبا ما يكون مصاحبا له وهنا يجب أن يتم تشخيصهما معا

٤) نوبات الهوس والهوس الخفيف (Mania & Hypomania) والتي قد تظهـر أحيانا في المراهقة أو قبلها و لكن فيما بعد سن السابعة ،مما يميزه إضـافة إلـى باقي المظاهر الإكلينيكية المميزة و الفارقة بين الاضطرابين .

ويحدد الدليل الاحصائي التشخيصي الرابع (DSM-4-R) (١٩٩٤) الصورة الإكلينيكيةلاضطراب نقص الإنتباه مفرط الحركه (ADHD):

١. غالبا ما تظهر مظاهر هذا الاضطراب في أكثر من مكان (كالبيت ،المدرسة، العمل، الواقف الاجتماعية)ولكن بدرجات متفاوتة ،وقد تظهر بعض علامات الاضطراب في مكان واحد فقط،وتزداد الأعراض سوءً في المواقـف التـي تتطلب انتباها مستمرا (كالاستماع إلى المدرس في الفصل أو أثناء المذاكرة) ،وقد تقل علامات الاضطراب(أو تختفي) عندما يتلقـي الشـخص تنبيهـات متكررة،أو يكون تحت سيطرة مباشرة أوفي موقف جديد ،أو وجها لوجه مـع شخص آخر (مثل الفاحص) وهذه المظاهر داله علي اضطراب قصور الانتباه و النشاط الزائد(ا ق ا ن ز) وتظهر دلالاته الإكلينيكية كالآتي :

نقص الإنتباه : حيث يقل مدي الإنتباه لدي الطفل و يظهر في:

١. الفشل في إنهاء المهام التي يبدأها
٢. سهولة التشتت
٣. غالبا يبدو أنه لا يستمع
٤. يجد صعوبة في التركيز في العمل المدرسـي أو أي مهـام تحتـاج إي تركيـز متواصل
٥. يجد صعوبة في إنهاء لعبة ما بدأها

الإندفاعية :حيث يندفع في تصرف دون تفكير لما يناسب الموقف و يظهر في

١. يندفع في عمل ما دون تفكير

٢. ينتقل كثيرا من نشاط لآخر
٣. غالبا يجد صعوبة في ترتيب عمله (دون أن يكون سبب ذلك نقص الذكاء)
٤. يحتاج إلي إشراف مكثف لإنجاز واجباته
٥. كثيرا ما يخل بنظام الفصل أثناء الحصه الدراسية (فقد ينادي مثلا زملاءه أثناء شرح المعلم)
٦. يجد صعوبة في إنتظار دوره سواء في اللعب أو المواقف الجماعية

النشاط الحركي الزائد : حيث تزداد كمية الحركه لدي الطفل بما يعوق تكيفه ويسبب إزعاجا للآخرين ويكون كالآتي

١. يبدو كثير الحركة ،وقد يتسلق الأشياء المحيطة به
٢. يجد صعوبة في الجلوس ساكنا ويصبح متململا في جلسته لو اضطر إلي ذلك
٣. كثير الحركه أثناء النوم

وهناك أعراض تصاحب اضطراب قصور الانتباه و النشاط الزائد(ا ق ا ن ز) عادة منها العناد و السلبية و حب السيطرة والتنمر علي الغير وتقلب المزاج الكثير و الإحباط السريع والانفجارات المزاجية وظهور مفهوم متدني عن الذات و عدم التنظيم للإستجابة ونقص الإنجاز المدرسي وقد يصاحب إضطراب نقص الانتباه علامات اضطراب عصبي حقيقية وغير ظاهره (- Soft Neurological Signs) مثل عدم توافق حركه العين مع حركه اليدين ،وتصل نسبة ذلك ٥% فقط من حالات اضطراب نقص الإنتباه ،و قد يصاحب أيضا بشذوذات في تخطيط الدماغ الكهربي (E.E.G)

Diagnostic & Statistical Manuel of Mental Disorders {DSM-4}, المراجعة العاشرة،ICD10) (American Psychatric Association: 1994,63-650) للتصنيف الدولي للأمراض ،تصنيف الاضطرابات النفسية و السلوكية:١٩٩٩، ٢٧٦ -٢٩٧) (Walsh,B.T.:1998,29-34) (Kaplan,H.I. & Sadock,B.J :1995,237-238) أحمد) (Elliott,J&Place,M :1998;55-72) (Goodman,R&Scott,S:199750-58) مجرية : ٢٠٠٠، ٢٣-٣٣)(محمود حموده :١٩٩١، ١٩٤-٢٠٢) (Corsini;R:J:& (Magill,F.N ;et:al.:1996;845-848) (Auerbqch;A:J:1996; 71)

(Westen,D.:1996;587-588) (Sims, A .1995,320-334)
(Hardman,M.:1999;176-181)

هذا وتجدر الإشارة إلى أن البعض قد صنف الإندفاعية ضمن إضطراب نقص الإنتباه (ا ن ا) Attention Deficit Disorder(ADD) كما يوضح ذلك الـدليل التشخيصي و الإحصائي الرابع المعدل (DSM- 4 -IR) ،وتارة أخري يصـنفها البعض كأحد الأعراض لمرض نفسي أو عقلي .

كما يري علماء الطب النفسي أن الإندفاع هو "تصاعد الدوافع غيـر المتعمـدة بصفة عامه تجاة عمل ما يوصف بالتعجل أو السرعة و يتصف كذلك بقله الحكمه و لا يجد هؤلاء الذين يعانون من الاندفاعات الشديدة مناصا من مقاومتها و ذلـك لأنهـم عصابيين منحصرين أو مرضي بفصام الشخصية ، وهذا الاندفاع يقلل مـن الحالـة الانفعالية للتوتر الزائد الذي ينشأ من فيض الدوافع الغريزية الجنسية أو العدوانيـة أو قد يكون ناشئا عن وجود دفاعات الأنا ، أم الأفراد الذين يمكن تشخيصهم باعتبـارهم مضطربي الاندفاع فانهم يميلون إلى الأداء الحسن في المجالات الأخـري. ويؤكـد الطب النفسي علي أهمية التثبيت في المرحله المبكرة مما يؤدي إلى عيب في التكوين النفسي و يحاول الأفراد الاندفاعيون السيطرة علي مشاعر القلق و الشعور بالـذنب ،والإحساس بالاكتئاب ،ويحاولون كذلك السيطرة علي كل من الآثار المؤلمة الأخرى التي تصادفهم والتي تنشأ عن أضرار بيولوجية قد تصيب الجهاز العصبي من وقـت لآخر ،وهذه المحاولات تهدف إلى الشعور بالراحة والتي من شأنها ألا تنجح الا نادرا وإذا نجحت فلفترة قصيرة " (عبد الغني عكاشة :١٩٩٧، ٤٠)

٢. <u>الإندفاعية و النيرولوجي (علم النفس العصبي):</u>

يري العلماء أن وظائف اللحاء القبل جبهي (ل.ق.ج) Prefrontal Cortex (PFC)هي :

١.مدي الإنتباه ٢.المثـابرة ٣ . مراقبـة الـذات و توجيـه
٤.حل المشكلات ٥. القدرة علي إصدار الأحكام ٦. التفكير النقدي
٧. ضبط الاندفاع ٨. التفكير المتقدم ٩. القدرة علي التنظيم

١٠. التعلم من خلال الخبرات ١١.القدرة علي الشعور و التعبير عن العواطف

١٢. التعاطف ١٣.التفاعل مع نظام اللمبي Limbic

إن اللحاء القبل جبهي (ل.ق.ج) غالبا هو جزء متطور من المخ ،حيث يقع في الثلث الأمامي من المخ في الجزء السفلي من الجبهة ،(أنظر الشكل التالي) ،حيث يقسم في الغالب لثلاثة مناطق :

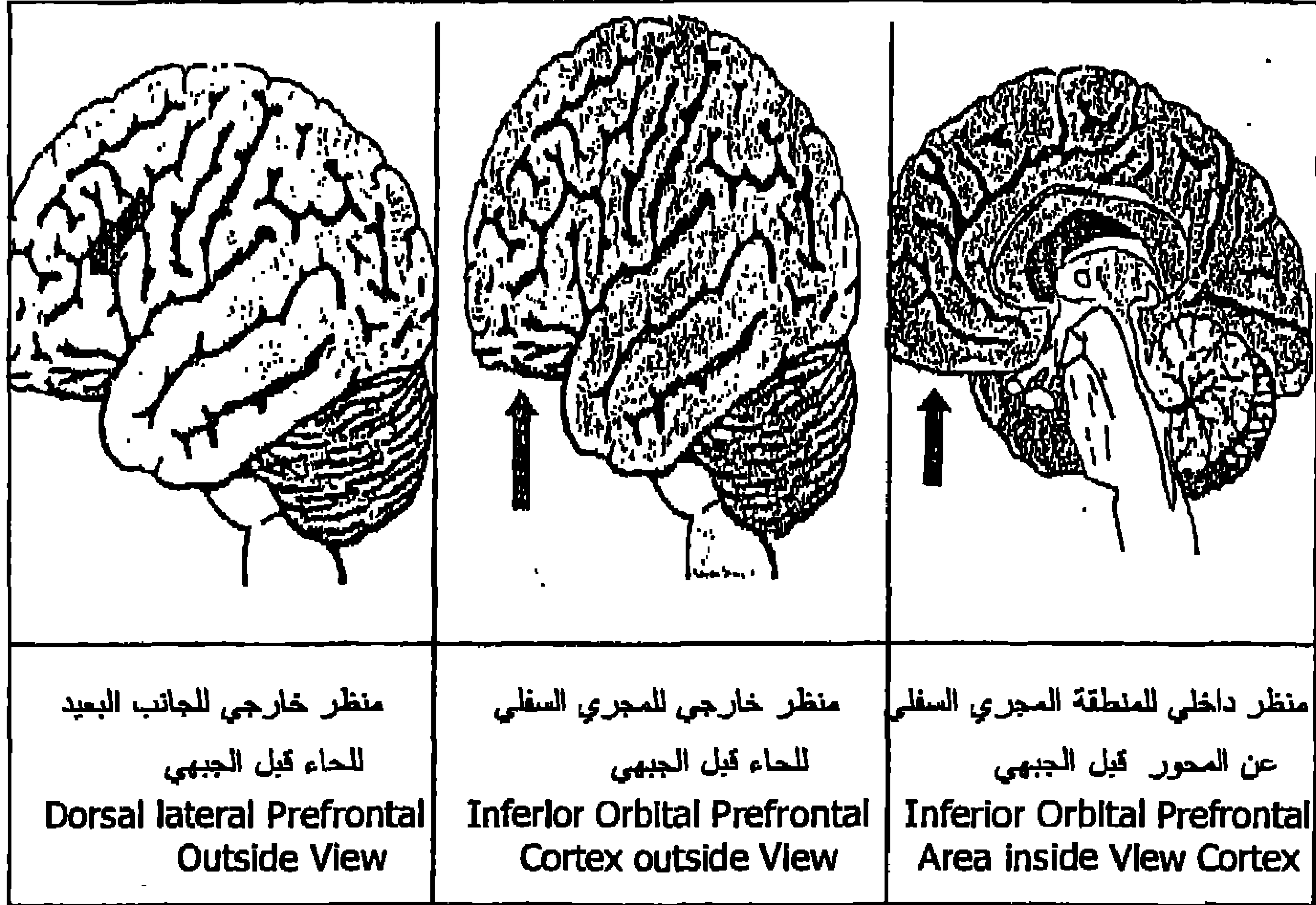
١) الجزء الجانبي البعيد عن المحور The dorsal lateral section(في خارج السطح للحاء قبل الجبهي)

٢) الجزء المداري الدوني The inferior orbital section(في الجزء التحت سطح الأمامي للمخ)

٣) التلفيف الطوقي The cingulated gyrus(الذي يسير خلال الوسط في الفصوص الأمامية)[13]

[13] التلفيف الطوقي هو "طية نسيج عميق بين الشق الطولي و تقع فوق الجسم الثفني أو الجاسئ Corpus callosumو يعتقد أنها جزء من جهاز اللمبي Limbic systemوكلمه تلفيفة Convolutionمترادفة ل Callosal gyrus,Gyrus cinguli, Gyrus Callosus" (كمال الدسوقي : ١٩٨٠، ٢٦٤)

The Prefrontal Cortex اللحاء قبل الجبهي



شكل (٢-٣) اللحاء قبل الجبهي (Daniel Amen:1998;112)

يسمي الجانب البعيد عن المحور و التلفيف المداري الدوني بمركز الضبط التنفيذي The executive control center في المخ

إن وظيفة اللحاء القبل جبهي (ل.ق.ج) في المخ هي المراقبة و الإشراف علي الوظائف التنفيذية و الإرشاد والقيادة والحكم علي قدرات مثل إدارة الوقت و ضبط الإندفاع والتخطيط والتنظيم والتفكير الناقد، فاللحاء القبل جبهي هو مركز نشاطنا و سلوكنا الذي يكون ضروريا لتوجيه الهدف والتفاعلات الاجتماعية وقدراتنا مثل التفكير والتخطيط للمستقبل واستخدام الوقت بعقلانية و التواصل مع الآخرين والسلوكيات الضرورية لتوجيه الهدف و الإمكانات الاجتماعية والقدرة علي تحديد الأهداف وعمل خطط للأداء.

اللحاء القبل جبهي (ل.ق.ج) خاصة اللحاء القبل جبهي المداري الدوني inferior orbital pfc هو المسئول عن التفكير فيما نقول أو نعمل قبل أن نقوله أو نعمله ،فعلي سبيل المثال فإن امتلاك لحاء القبل جبهي (ل.ق.ج) جيد يساعد

علي إعطاء استجابة متأمله تتناسب مع الموقف عند الوقوف في موقف متعارض مع شخص آخر فاللحاء القبل جبهي (ل.ق.ج) يساعد في حل المشكلة من خلال نظره فاحصة للموقف و التزويد بخبرة مباشرة و الاختيار بين أغلب البدائل ، فمثلا لعبة مثل الشطرنج تتطلب لحاء القبل جبهي (ل.ق.ج) جيد ، والتعلم من أخطاء الماضي وتطبيق دروسه وهذا بالطبع لا يعني عدم الوقوع في الأخطاء

يشتمل اللحاء القبل جبهي كذلك علي مثيرات الانتباة مما يساعد علي التركيز في المعلومات الهامة وكذلك علي ترشيح المعلومات الأقل أهمية وهو مهم سواء للذاكرة قصيرة المدى أو للتعلم وكذلك يساعد علي الاحتفاظ بالمهام ووضع خطة ومتابعتها حتى تكتمل.فهو يرسل إشارات هادئة للمبك ولمناطق الإحساس في المخ في حالة الحاجة للتركيز مما يؤدي للسيطرة علي ما يؤدي لاضطراب الانتباة في مناطق المخ الأخرى (وهذه العملية يختص بها الجانب الخلفي للحاء القبل جبهي)

المشكلات التي قد تحدث بسبب خلل في اللحاء قبل الجبهي :-

١. نقص في مدي الانتباة
٢. عدم القدرة علي استبقاء الانتباة
٣. نقص في المثابرة
٤. مشكلات ضبط الانتباة
٥. النشاط الزائد
٦. عدم التنظيم
٧. فقر المشاعر
٨. مشكلات الذاكرة قصيرة المدى
٩. الإرجائية
١٠. البطء المزمن / عدم القدرة علي إدارة الوقت
١١. عدم القدرة علي اتخاذ القرارات
١٢. اضطراب القدرة علي التعلم من الخبرة
١٣. فقد القدرة علي الفهم
١٤. القلق الاجتماعي و قلق الاختبار

تؤدي المشكلات في اللحاء القبل جبهي(في الجانب البعيد عن المحور)إلي تقليل مدي الانتباة ،والقابلية لتشتت الانتباة،إعاقة في الذاكرة قصيرة المدى ،تقليل سرعة الذهن ، الخمول apathy، تقليل التعبير اللفظي.

أما المشكلات في الجزء المداري الدوني فتؤدي إلى الاندفاع ،مشكلات ضبط المزاج (وذلك حسب علاقاته مع نظام اللمبي) ،نقص المهارات الاجتماعية ، نقص القدرة علي ضبط النشاط الزائد ،يعملون أشياء يندمون عليها فيما بعد

وخلاصة القول فان : الاضطراب في اللحاء القبل جبهي يؤثر في : المواقف التي تتطلب تركيزا أضبط الاندفاع ،ردود الأفعال السريعة، قلق الاختبار و القلق الاجتماعي ،القدرة علي التركيز واسترجاع المعلومه.

٣.الإندفاعية و الشخصية :

إن نظرية هانز جورجن أيزنك Eysenck,H.J.(١٩٧٧) في الشخصية ،حيث أكد أن الشخصية تتكون من أنماط/أبعاد وهذه الأنماط هي : (الانبساط/الانطواء، العصابية/الاتزان الانفعالي، الذهانية/الواقعية)، وأوضح أن الإندفاعية هي كأحد مكونات الانبساط ،و المؤثرة بصورة قوية علي السلوك ، فقد أكد أن أبعاد الشخصية الثلاثة (الانبساطية–العصابية–الذهانية)تتكون من سمات ،والسمات تتكون من عادات (سمات فرعية)، والعادات تتكون من استجابات محدده . كما يؤكد علي وجود أصل بيولوجي لأبعاد الشخصية الثلاثة :حيث يري أن الانطوائيين لديهم مخ يستثار بسهوله لذا يحاولون تجنب المواقف المؤدية لذلك والسعي للعزلة و التأمل ،وهم بذلك عكس الانبساطيين .

ولم يكتفي بذلك بل أكد أيزنك (١٩٨٥) أيضا علي أن بعد الذهانية/الواقعية يشتمل أيضا علي الاندفاعية في السلوك عند الأفراد الذين يحصلون علي درجات عالية علي بعد الذهانية .

مما سبق يتضح أن الاندفاعيين –تبعا لما تؤكده نظريات الشخصية– قد يصنفون كانبساطيين كما أنهم قد يصنفون كذهانيين ،ولاختلاف بين التصنيفيين حيث أن أبعاد الشخصية غير متناقضة معا أو بمعني آخر ليست طرفي متصل متناقضتين ، حيث نجد أنه تبعا لأيزنك(١٩٧٥) نجد أن :

الانبساط ———————— الانطواء

العصابية ———————— الاتزان الانفعالي

الذهانية ———————— الواقعية

ويعرف علم نفس الشخصية الاندفاعية كسمة من سمات الشخصية – طبقا لنظرية أيزنك – علي أن السلوك الاندفاعي يتكون من الاندفاع ،و المغامرة ،والتعاطف ،حيث يوصف الاندفاع علي أنه (النزعة للعمل بدون تروي ،النزعة للعمل بصورة مفاجئه وبدون تفكير حول النتائج التي سوف تترتب علي هذا العمل ،الاندفاع يشير إلي السرعة ،وهو عبارة عن قيام الفرد بتأدية أعمال بدون تفكير و ضبط إرادي) (عبد المنعم عبد الله :١٩٩٣ ، ٩٩)

وقد أدي الربط بين مكونات الاندفاعية وعلاقتها بأبعاد الشخصية إلي أن :-

١. وجود ارتباط بين الاندفاعية (كسمة فرعية للسلوك الاندفاعي) إيجابيا بكل من العصابية و الذهانية ،مما يعني أنها سمة مرضية لحد ما لذلك جعلها أيزنك (١٩٨٥)من سمات بعدي الانبساط و الذهانية ،فهي سمه فرعية للبعدين

(Eysenck & Eysenck,S , 1985,71-72)

٢. توصل أيزنك من أبحاثه إلي أن الخصائص السلوكية للاندفاعيين هي: (التهور في الحديث دون مراعاة الزمان أو المكان المناسبين،الاندفاع في إجابة دون قدر كاف من التفكير ،التهور في عبور الطريق، إمكانية التعرض للخطر ، كتابة الواجبات بسرعة و دون عناية ، الميل إلي توجية اللوم والنقد للآخرين دون توقف للتفكير فيما إذا كان هذا الانتقاد سيؤدي لإيذاء مشاعر الغير أم لا ، القفز علي مقاعد الغير دون استئذان،..... وعموما فهم يميلون للعمل أو الكلام قبل التفكير فيما سيعملون أو سيقولون ،ويبدو أنهم غير قادرين علي توقع النتائج التي يمكن أن تترتب علي سلوكهم بصورة فعالة قبل الاستجابة مما يعرضهم للصعوبات و المشاكل مع الآخرين،وخلاصة القول :أن التأمل /الاندفاع له تأثيره علي التفكير و التقييم واتخاذ القرار في المواقف التي تحتاج إلي تحكم في الدافع)

٣. أثبتت الأبحاث وجود ارتباط إيجابي بين الاندفاعية و العدوانية حيث أن الاندفاعيين يظهرون سلوكا أكثر عدوانية حينما يتعرضون للإثارة أو لنماذج

عدوانية وذلك مقارنة بالمتأملين/المترويين .ومن ثم عرفت الاندفاعية علـــي أنهـــا (حالة من الإثارة المرتفعة تتصف بالتهور في الاستجابة ،عدم الاهتمـــام ، عـــدم الصبر ، انخفاض التحكم في الدوافع) (عبد المنعم عبد الله:١٩٩٣ ،١٠٠-١٠٣)

الإندفاعية و علم النفس المعرفي :

عرف كاجان وكوجان (١٩٦٦)الأسلوب التأملي/الاندفاعي علي أنه "نزعة أو ميل لدي الفرد للاستجابة بسرعة أو ببطء في المواقف التي تحتوي علـــي اســـتجابة غير مؤكدة ،حيث يقدم له عده بدائل للاستجابة"ويحدد هذا إجرائيا من خـــلال "الأداء علي اختبار تزاوج الأشكال المألوفة M.F.F.T[14] حيث يطلب من الشخص الاختيار بين عدة أشكال لشكل واحد يتطابق مع الشكل الأصلي بصورة كاملة،ومن ثم يصنف المفحوصون إلي :

١) اندفاعيين : ويتسمون بأنهم : أقل من المتوسط في زمن الاســـتجابة،وأعلي مـــن المتوسط في عدد الأخطاء . وذلك بسبب الاستجابة السريعة التي تطرأ لأول وهله علي أذهانهم مما يجعلهم يرتكبون عددا من الأخطـــاء ترجـــع لســـرعة اتخـــاذهم القرارات دون قدر كاف من التفكير

٢) تأمليين :– وهم أعلي من المتوسط في زمن الاستجابة وأقل من المتوسط في عدد الأخطاء .وذلك لقدرتهم علي كبح الاستجابة الفورية لكي يعطوا لنفسهم الفرصـــة للتفكير بدقة في كل الحلول الممكنة ولذا يستغرقون وقتا أطول ،فهم يظهرون قدرا من الحذر و التروي في اتخاذ القرارات (عبدا لمنعم عبد الله:١٩٩٣، ١٠٥)
(Kagan,J.:196617-19) (Kagan,J. et.al.,1966:359-360)

- **ومن ثم تعتبر الاندفاعية بعد معرفي يتصف ب:**

العمومية : حيث يبدأ ظهوره في سن من ٤-٥ سنوات ،ويظهر في مواقف حـــل المشكلات المحتوية علي استجابات غير مؤكدة سواء في الكلام أو القراءة الاعتدالي وبنفس صفات المتصل .

---

[14] Matching Familiar Figures Test ، إعداد كاجان وآخرون (Kagan, et. Al.:1964/1966) ترجمة حمدي الفرماوي (١٩٨٦)

الثبات النسبي:-يري كاجان (١٩٦٣/١٩٦٥/١٩٦٦) أن الأسلوب المعرفي التأمل/الاندفاع يبدأ في النمو خلال سنوات ما قبل المدرسة ،ولكنه قابل للتعـديل ، فالمندفع يتبع استراتيجية ثابتة في كل مواقف حل المشكلة وهذه الاستراتيجية غالبا ما تنتهي بالفشل مما يؤدي لارتفاع مستوي القلق لديه مما يجعله أكثر اندفاعية في المواقف المشابهة التالية.

(عبدا لمنعم عبد الله:١٩٩٣، ١٠٥- ١٠٦)(Kagan,J. et.al. 1966:364)

الأسلوب التأملي /الاندفاعي يتعلق بشكل أو إطار النشاط المعرفي الذي يمارسه الفرد أكثر مما يرتبط بمحتوي هذا النشاط :-"فكلا من التأمليين والاندفاعيين يتبع استراتيجية مختلفة في أداء العمليات المعرفية بصرف النظر عن محتواهـا فهـم يختلفون في طريقة التفكير ،الإدراك، حل المشكلات ،فالتأمليون يميلون للتـأني و الحذر في اتخاذ القرار ،والفحص الدقيق للبدائل قبل إصـدار الاسـتجابة ،بينمـا الاندفاعيون يميلون للسرعة في اتخاذ القرار ،وإصدار أول استجابة تطـرأ علـي الذهن" (عبد المنعم عبد الله:١٩٩٣، ١٠٦- ١٠٧)

---

٣. الاندفاعية والتعلم:

يؤكد كاجان (Kagan,1965) وجود علاقة سالبة بين الاندفاع و التحصيل الأكاديمي عند العينات ذوي السلوك الاندفاعي المرتفع حيث أنهم يقعون في أخطـاء قرائيـة كثيرة،كذلك أكد وجود علاقة ذات دلالة قوية مجالات النمط والإنجاز الأكاديمي حيث يعتمد وقت السيطرة علي المهمة علي المبادئ الأولية للمهمة الجديدة و علي الحركة الآلية للمهمة automatization ،

كما أكد كذلك(١٩٧٣) علاقة مجال التروي -الاندفاع بتخيل الاتجاه من خلال تحديد سياق سابق له مثل (القدرة علي منع الاندفاع بشكل حركي ،القدرة علي تعديل السلوك حينما تعترضه المثيرات التي لا علاقة لها بالموضوع ..) وبناء علي ذلـك أكد ميزر (Messer,1976) أن التروي يرتبط بإلقاء النظرة السريعة أكثـر علـي المثير الخاص بالمهمة والتوجه لجمع المعلومات والتغطية للأحداث ومقارنتها وربط

المعلومات بشكل نظامي في مجموعات ،فهناك تفاعلات تحدث داخل المتروي بينما ظاهريا هو صامت متوقف . أما نمط الاندفاعية فهو عبارة عــن ســرعة مترافقــة بأخطاء مما يظهر أداء فقيرا.

---

٤. الاندفاعية وعلم النفس الإيجابي: هناك رؤى مختلفة للإنسان و لقابليته للتعديل وتتلخص في :-

رؤية منغلقة	رؤية منفتحة
١. لايمكن تغيير الإنسان ،ناهيك عن تغييره تغيرا كبيرا	١. من الممكن جدا تغيير الإنسان وتغييره تغييرا كبيرا
٢. اتجاه سلبي متقبل للفرد : يري ضرورة تغيير البيئة لتناسب الفرد ،تخفيض مطالب البيئة وتوقعاتها ،وتخفيض المقررات و....	٢. اتجاه إيجابي معدل للفرد : تغيير الفرد من خلال توفير بيئة قوية ثرية تستثير لدي الفرد الحاجة للتغير حتى يقوم بوظائفه بصورة أفضل في البيئة الطبيعية

جدول (٢-٥)الاندفاعية وعلم النفس الإيجابي (صفاء الأعسر :٢٠٠٠، ٢)

وفي ضوء تلك النظرة الإيجابية لقابلية الفرد للتعـديل رأي كـل مـن العلمـاء (فيرشتين1979:Feuerstien) (فيرشتين2000:Feuerstien)(صفاء الأعسـر:٢٠٠٠) أنــه يمكن من خلال التعلم الوسيط والتقييم الدينامي التعرف علي الوظائف العقلية المعيبة وتعديلها،وخاصـة أن السلوك الاندفاعي كما أشار كاجان (١٩٦٦) قابل للتعديل لقيامه علي استراتيجيات يستخدمها الفرد بصرف النظر عن محتوي وطبيعــة الموقــف أو المهمة .

وعلي هذا فإن التعريف الإجرائي الذي تتبناه الباحثة لمفهوم السلوك الاندفاعي في الدراسة الحالية هو :-

يعرف سترنبرج و جريجورينكو (Sternberg,R.&Grigorenko, E: 1997) الاندفاعية علي أنها "قابلية الاستجابة باندفاع بدون النظر للعواقب بشكل كاف" والأفراد المندفعين هم "الذين يقدمون حلولا سريعة للمشكلات دون اعتبار كاف للدقة المطلوبة لهذه الحلول"ويؤكد كاجان وآخرون (Kagan, J.et al.: 1966)"وتكون استجابتهم في زمن أقل و تتسم بعدد أخطاء كثير نسبيا"وهم بذلك قد يهدفون لتحسين النظرة نحوهم من خلال النجاح السريع دون اكتراث بعدد الأخطاء أو تجنب الرسوب،مما يجعلهم يظهرون مستويات أداء أقل و دافعيه أقل للسيطرة علي المهمات وانتباه أقل لضبط المثيرات.ويؤكد العلماء تأثير ذلك علي الانتباة و التعلم لدي هؤلاء الأفراد.

تعريفات و تصنيفات الذكاء :

مما سبق يتضح أثر السلوك الاندفاعي علي الأداء سواء علي الاختبارات التحصيلية أو اختبارات الذكاء ،ونظرا لما توصلت له الأبحاث من وجود علاقة سالبة بين الاندفاعية وكلا من التحصيل والذكاء ،فقد كان من الضروري إلقاء نظرة سريعه علي المناحي المتعددة التي تناولت الذكاء وتوضيح مبررات تبني البحث نظرية PASS .

يري (Sternberg) وجود سبعة مناحي رئيسية استعار الذكاء منها مفاهيمه هي:المنحي الجغرافي والتقديري، والبيولوجي، والمعرفي والأنثروبولوجي والاجتماعي والمنظومي، ويري سترنبرج أن الذكاء استعار مفاهيمه من تلك المناحي كل حسب الافتراض الرئيسي الذي بدأ منه تفكيره والسؤال الذي هدف للتوصل للإجابة عليه"الثانوي" وهذا ما يتضح من الجدول التالي :-

جدول(٢-٦) يوضح ملخص المناحي البديلة الرئيسية التي استعار الذكاء منها مفاهيمه

الملحي الذي تم الاستعارة منه	السؤال الافتراضي / الدافع الرئيسي	السؤال الثانوي	النظريات الأساسية	أصحاب النظريات الأساسية
١.جغرافي	ما هي علاقة الذكاء بالعالم الداخلي للفرد؟	ما هو شكل الخريطة التي يدركها العقل؟	•نظرية العاملين •القدرات العقلية الأولية •البناء الهرمي للذكاء	•سبيرمان •ثيرستون •جيلفورد •كاتل وفيرنون
٢.تقديري computational	ما هي علاقة الذكاء بالعالم الداخلي للفرد؟	ما هي أنماط تفعيل المعلومات (البرامج) داخل التفكير العقلي؟	•الكفاءة اللفظية •التركيبات/العناصر	•هنت •سترنبرج
٣.بيولوجي	ما هي علاقة الذكاء بالعالم الداخلي للفرد؟	كيف يمكن تفسير التفكير العقلي من خلال التشريح وفسيولوجية المخ والنظام العصبي المركزي؟	•التحديد النصفي • سرعة الانتقال العصبي •دقة الانتقال العصبي	• ليفي • جينزن •أيزنك
٤.نظرية المعرفة	ما هي علاقة الذكاء بالعالم الداخلي للفرد؟	ما هو البناء العقلي المستخدم خلال كل من المعرفة والعمليات العقلية المنظمة؟	• نظرية المعرفة الجينية Genetic epistemological	•بياجيه
٥.أنثروبولوجي	ما هي علاقة الذكاء بالعالم الخارجي عن الفرد؟	ما هي أشكال الذكاء التي تنتج عن ثقافة ما؟	• أصل النسبية الثقافية •الظروف المقارنة • اثيولوجي Ethological	•بيري •كول •شارلستوث
٦.اجتماعي	ما هي علاقة الذكاء بالعالم الخارجي عن الفرد؟	كيف تساهم العمليات الاجتماعية في النمو من خلال الإستدخال؟	•حيز النمو الممكن •خبرة التعلم الوسيط	•فيجوتسكي •فيرشتين
٧.نظمSystems	ما هي علاقة الذكاء بالعالم الخارجي عن الفرد؟	كيف نستطيع فهم العقل كنظام في الطريقة التي يتقاطع فيها مع الاستعارات؟	•الذكاءات المتعددة •النظرية الثلاثية Triarchic	•جاردنر سترنبرج

(Sternberg, et.al., 1990)

من الجدول السابق يتضح المناحي التي استعار الذكاء منها تعريفاته وبنـي عليها نظرياته ونظرته لذكاء الفرد ،ونلاحظ أن فيجوتسكي وفيرشتين من أصـحاب النظريات الأساسية في المنحي الاجتماعي ،ونظرا لاهتمـام فيجوتسـكي بالبيئـة وتأثيرها علي الفرد وتأثر قدرات الفرد العقلية بالبيئة ،يصنف العديد من العلماء(مثال دراسة سترنبرج وآخرون:١٩٩٦) منحي فيجوتسكي في دراسة الذكاء *علي أنه بيئي أو اجتماعي فالطفل يعيش في مجتمع وفي بيئة اجتماعية يتفاعل معها مع الآخر يؤثر في الآخر ويتأثر به،* وينمو ذكاءه ويخبو تبعا لمدي التفاعل بينة وبـين المثيـرات البيئية . ويري آخرون أنه نظرا لاهتمام فيجوتسكي بدور البيئة الخارجية والسـياق الاجتماعي الذي ينشأ فيه الطفل،وكيف يحدد هذا السياق الشكل الخارجي الذي يكون عليه تفكير الطفل فيما بعد لذا يرون أن فيجوتسكي يجب أن يصنف منحاه في داخل المنحي الارتقائي (Sternberg, et.al., 1996). (فادية علوان: ١٩٩٨)

ويري سترنبرج وآخرون (١٩٩٦) أنه نظرا لما أشار له فيجوتسكي (١٩٧٨)من أن كل القدرات العقلية هي في أصلها نتاج لجتماعي. فاللغة والتفكير يبدأ ظهورهما في التفاعل المبكر بين الطفل ووالديه ،ويستمران بعد ذلك في التواصل بين الطفـل والمعلم والأفراد الآخرين في المجتمع. من ثم يصنف سترنبرج وآخـرون (١٩٩٦) نظريه فيجوتسكي علي أنها تقع تحت منحي الإرتقاءات النمائية Developmental Progressions. حيث أن ذكاء ولغة الطفل يرتقيان خلال تفاعلة مع المجتمع. (Sternberg, et.al., 1996)

<u>ومن ثم ، يري سترنبرج وآخرون Sternberg,et.al.(١٩٩٦) أن هناك ثلاثة مناحي رئيسية لدراسة مفهوم الذكاء:</u>

١ .المنحي القياسي

٢. المنحي الارتقائي

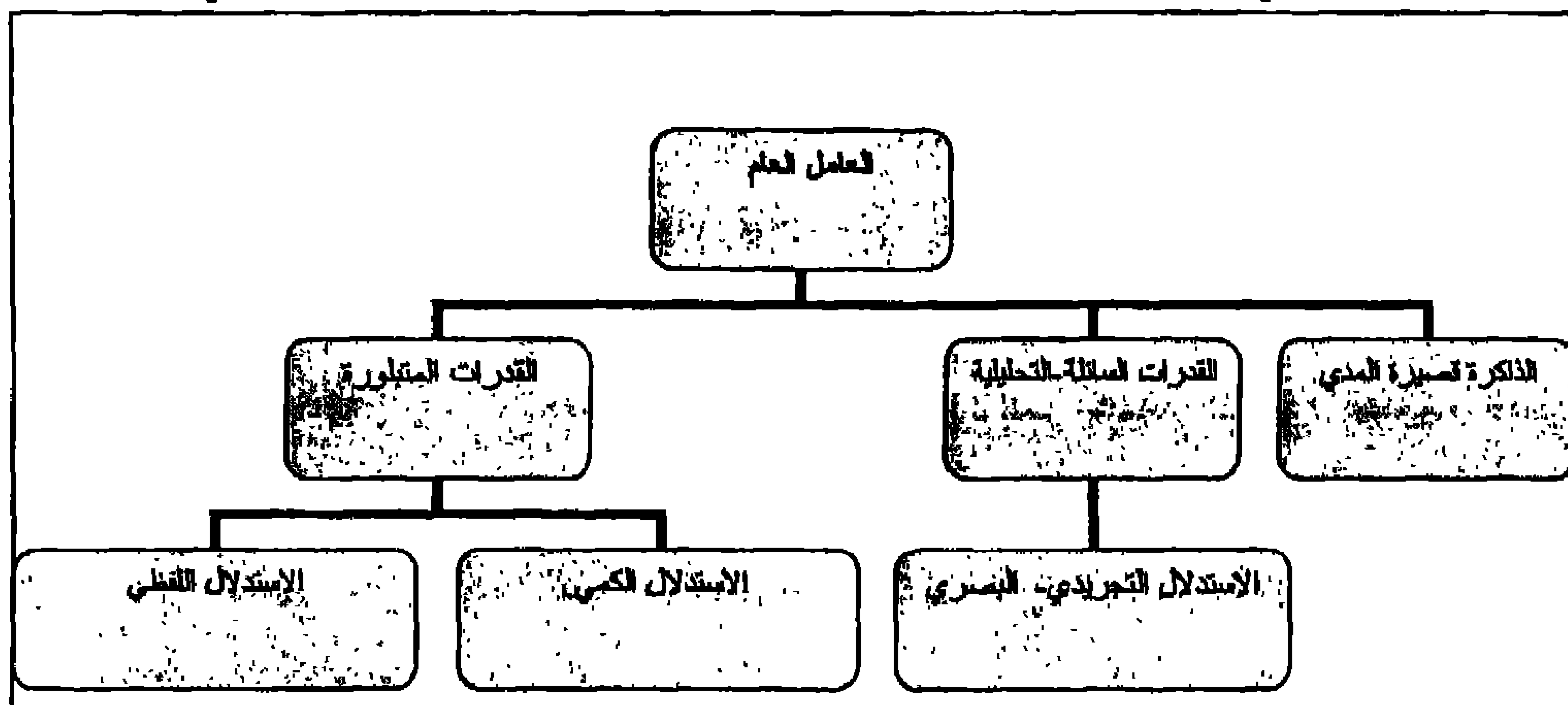
٣. منحي معالجة المعلومات

<u>١) المنحي القياسي :</u> و هو ما قدمة ألفريد بينية – سيمون فـي مطلـع القـرن العشرين حيث ميزوا بين الأطفال الأسوياء و الأطفال المتأخرين عقليا ،و كـان مبدأهم الرئيسي هو مبدأ الفروق الفردية خاصة الذكاء و الذي يمكن قياسه خلال

الأداء علي المقاييس و الاختبارات العقلية التي يجب أن تتسم بدرجة عالية من الصدق و الثبات .*و تعريف الذكاء طبقا لما قدموه هو :* "ما تقيسه اختبارات الذكاء" .

* وقد اختلفت نظريات الذكاء المندرجة تحت هذا المنحي ،مثل نظرية سبيرمان التي تحدثت عن مفهوم العامل العام في الذكاء ونظرية جيلفورد ، حيث يشيروا إلي أن الذكاء يمكن تحليله إلي مائة و عشرين قدرة عقلية (Sternberg, 1990) (Sternberg, et.al., 1996)(فادية علوان ،١٩٩٨)

*ومثالا علي ذلك ما قدمته الصورة الرابعة لمقياس ستانفورد بينيه من التنظيم الهرمي للقدرات معرفية ،كالآتي :



شكل(٢-٤) يوضح التنظيم الهرمي للقدرات العقلية لمقياس بينه الصورة الرابعة (فادية علوان ، ١٩٩٨)

وقد ظهر العديد من الاختبارات التي تدرس هذا المفهوم مثل:

* النظرية الثلاثية عند استرنبرج Triarchic theory of intelligence
* نظرية باس في الذكاء التي قدمها داس و زملاءه ،
* نظرية جارد نر في الذكاء المتعدد Multiple intelligence theory .
(فادية علوان ،١٩٩٨)

وهناك العديد من المآخذ علي المنحي القياسي منها :

١- أنه لم يعمق مفهوم الذكاء من الناحية النظرية.

٢- اعتمد علي التحصيل الدراسي كمحك رئيسي للتحقق من الصدق الخارجي مع استبعاده لمحكات خارجية أخري كالنجاح في العمل أو التوافق الاجتماعي .

٣- اعتمد علي التحليل العاملي التقليدي الذي يصف بشكل مختصر لمعاملات الارتباطات الناتجة من أداء الأفراد علي الاختبارات المختلفة. (Sternberg, 1990), (Sternberg, et.al. 1996) ، (فادية علوان ،١٩٩٨)

٢) المنحي الارتقائي :-

ويندرج تحت هذا المنحي كلا من نظرية بياجيه للمراحل المعرفية Cognitive Stage Theory ،ونظريتي فيجوتسكي حيز النمو الممكن لفيجوتسكي Zone of Proximal Development .ونظرية الإستدخال للعمليات العقلية العليا .

إن عدم اهتمام كل من بياجية و فيجوتسكي بدراسة الفروق الفردية في الذكاء أو حساب نسبة الذكاء،وانما أهتم كل منهما بدراسة البناء المعرفي للطفل عبر مراحل العمر المختلفة ....حيث أن اهتمام بياجية بدراسة البناء الداخلي لعمليات التفكير وكيف تنظم في شكل سلمي أو مرحلي حيث تختلف كيفا من مرحلة لأخري ،وأهتم فيجوتسكي بدور البيئة الخارجية و السياق الاجتماعي الذي ينشأ فيه الطفل ،وكيف يحدد هذا السياق الشكل الخارجي الذي يكون عليه تفكير الطفل فيما بعد (Sternberg, et.al., 1996). (فادية علوان: ١٩٩٨) (صفاء الأعسر: ١٩٩٧)

٣) منحي معالجة المعلومات :

حيث يهدف إلى تحديد المكونات المعرفية الأولي التي يتكون منها الذكاء مؤكدا علي دور الفرد باعتباره مستخدما للرموز .(فادية علوان :١٩٩٨، ٩-١١) ومن أمثلة هذا المنحي نظرية باس للذكاء

وهنا سأكتفي باستعراض أحد النماذج التي تتناول المنحي الارتقائي و أحد النماذج المتناولة لمنحي معالجة المعلومات :

* ***نظرية باس للذكاء القائمة علي أعمال لوريا*** (كأحد مناحي معالجة المعلومات)

* *نظرية استدخال العمليات العقلية العليا لفيجوتسكي*(كأحد المناحي الارتقائية)

أولا نظرية باس(PASS) للعمليات العقلية القائمة علي أعمال لوريا :

تعتبر نظرية باس(PASS) أحد الأمثلة علي المنحي" المعرفي– العصبي (البيولوجي)" حيث يشيرTemple (١٩٩٠) إلي أن "علم النفس العصبي المعرفي هو أكثر ارتباطا بالوظائف المعيبة للمخ البشري والتي تحدد خلال نماذج المعالجة المعرفية التي يقوم بها الأفراد الذين لا يعانون من قصور أو عجز في وظائفهم "(داس .Das,J.P: ٢٠٠٣، ٣٦١) ويقصد من ذلك أن علم النفس العصبي عندما يصف فردا فهو يركز علي تحديد مدي وجود قصور في وظائف ذلك الفرد[١٥] ويحدد القصور بناء عن فحص تلك الوظائف عند مجتمع بحثي لا يعاني قصورا أو عجزا في الوظائف.

ويضيف "(داس .Das,J.P: ٢٠٠٣، ٣٦١) أن "علم النفس العصبي التقليدي في المقابل لعلم النفس العصبي المعرفي يركز علي ربط الوظائف المعيبة مع الأماكن التشريحية للمناطق المختلفة بالمخ (Temple:1990,109)"

ويري داس (٢٠٠٣) أن "بافلوف (١٩٤١) قد نظر للاشتراط[١٦] علي أنه أداه أو وسيلة لتخيل العمليات العقلية،والتي لا تقل من الناحية السيكولوجية عن العمليات النفسعصبية المعرفية التي ترتبط بقدرات مثل القدرة علي القراءة ، وقد حدد بافلوف بدقة في أبحاثه طبيعة العمليات العقلية ووصف النشاط العصبي الأعلى "

كما يشير داس (٢٠٠٣) أن "بافلوف قد استخدم نموذجا ثلاثي الجوانب {القوة،والتوازن،وقابلية التغير[١٧] تبعا للمثير أو المحبط} "،ومن ثم يري د/داس أن بافلوف بناء علي أبحاثه تلك يمكن أن يقال إنه كان اهتمامه الأكبر هو بناء نموذج

---

15 وهذا ما وضعة لوريا فعليا في اختباره "لوريا –نبراسكا" عندما استخدم السلم السلبي- كما أشير لذلك من قبل في تقدير مدي القصور في الوظائف عند المفحوص

16 Conditioning

17 Lability

للوظائف المعرفية من خلال الاعتماد علي خصائص العمليات النفسعصبية.(داس Das,J.P.: ٢٠٠٣، ٣٦١-٣٦٢)

ويري واضعوا نظرية باس (PASS) أن هذه النظرية تجمع بين منحي معالجة المعلومات ،الذي يسعي إلي تحديد مجموعة من العمليات المعرفية الأولية التي يتكون منها مفهوم الذكاء وبين المنحي البيولوجي الذي يسعي إلي ربط هذه العمليات بالأسس البيولوجية - العصبية الخاصة بالسلوك ، وتعتبر أبحاث لوريا Luria في مجال علم النفس العصبي هي الأساس الذي أقام علية كلا من داس-نجليري نظريتهما وأعمالهما،

- ***نظريات لوريا في علم النفس العصبي:-***

أقتفي لوريا أثر كلا من سيشنوف(Sechenov:1829-1905) وبافلوف وفيجوتسكي ،حيث استكمل البحث في العمليات النفسعصبية من خلال دراسته لحالات كلينكية كما يتضح ذلك فيما أوضحه في كتابة(Working Brain,1973) والذي درس فيه بشكل متعمق العمليات المعرفية العامة كنتائج للاختلال النيورولوجي،بينما اقتصرت دراسات بافلوف علي استخدام المثيرات والملاحظات الكلينكية كفنيات لدراساته وذلك بسبب عدم توافر الفنيات الحديثة كالتصوير للمخ والتي توافرت للوريا مما أتاح له الفرصة لرؤية مختلفة ولتناول ونظرة مختلفة للمخ في مجال علم النفس العصبي حيث نظر بشكل مختلف للسلوك الظاهر ووظائف هذا السلوك حيث ربط السلوك بالجهاز العصبي و المخ وبذلك اختلف عن الذين اهتموا فقط بدراسة اللغة و الذاكرة ،ومن ثم نظر للسلوك نظرة شامل (Das, et. al, 1997) (داس Das, J.P.: ٢٠٠٣، ٣٦١)

وتضيف فادية علوان (١٩٩٨: ٢٠) أن" لوريا من هذا المنظور صاحب نظرية متكاملة في مجال علم النفس العصبي حيث يري أن المخ يتكون من مجموعه من الأجزاء التي يختص كل جزء منها بوظيفة معينه والتي تنتظم معاً وتتفاعل فيما بينها عند أداء الفرد لعمل معين . كما تتأثر هذه الوظائف فيما يحدث للفرد من أحداث و صدمات أو تغيرات أثناء عملية الارتقاء ."

ولم يكتف لوريا بذلك بل أضاف أن المخ يحتوي علي مجموعه مـــن الموديـــولات "Modules" [١٨] ، وقـــــــد أشـــــــار (Frackowiak,Friston,Dolan,& Mazziotta:1997,5) إلي أن "المخ يتكون من عدد كبير من الموديـــولات التـــي تعالج المعلومات سواء كانت مستقلة تماما أو مرتبطة مع بعضها البعض "

(داس .Das,J.P: ٢٠٠٣، ٣٦١)

وقد أشار لوريا (١٩٧٣) إلي أن النظام المعرفي بالمخ يقوم علـــي هرميـــة تعتمد علي مفهومين أساسيين هما "الامتـــدادSpread والعمـــقDepth " *ويـــري لوريا(١٩٧٣) أن الامتداد يعني* :"وجود الوظيفة بشكل ممتد عرضيا في أكثر مـــن منطقة بالمخ،مثال ذلك القراءة لا يوجد جزء واحد في المـــخ يمكـــن اعتبـــاره هـــو المسئول عن الوظيفة القرائية"*كذلك يري لوريا أن لكل وظيفة عمقا* يعتمـــد علـــي الوظائف الجزئية التي تعتبر الأساس للقيام بها ،مثال ذلك وظيفة القراءة نجـــد أنهـــا تعتمد علي رؤية النص المكتوب أي علي وظيفة الإبصار،ومن ثم فيمكننا أن نقـــول أن المنطقة المركزية الأولي لوظيفة القراءة هي الإبصار(ومع وجود قراءات أخري مثل استخدام برايل ،تري الباحثة أن القراءة ليست إلا فك للرموز الشفرية القرائيـــة ومن ثم فسواء كانت تلك الرموز مطبوعة تفك خلال القراءة باستخدام الإبصـــار أو كانت مثقوبة كبرايل تستخدم حاسة اللمس لفكها ،فالقراءة علي كل الأحوال ما هي إلا فك للشفرة–ومن ثم فالقدرة القرائية متعلمة وليست فطرية)

ثم يلي ذلك المنطقة الثانوية وهي **منطقة التداخلات Overlapping** حيـــث يعتبر عظم مؤخرة الرأس (العظم القذالي) في المثال الحالي هو المنطقة الثانوية. هذا وقد أضاف (داس .Das,J.P: ٢٠٠٣، ٣٦٥) أن لوريا اعتبر أن قدرة عقلية هامـــة مثل الانتباه لا يمكنها أن تحدد بدقة في منطقة واحدة بالمخ .

حيث أوضحت الأبحاث علي سبيل المثال أن: الانتباه مقسم لأربعة عمليات فرعية هـــي : الارتبـــاط Engagement،و الاســـتبقاء maintenance،و الانفصـــال

[١٨] أشار Gazzaniga(1988) إلي أن الوحدات الوظيفية التي يمكن أن تنتج السلوك وتثير الاستجابات الوجدانية بالمخ تتمثل في الموديولات(داس .Das,J.P: ٢٠٠٣، ٣٦٣)

Disengagement،وتحويل الانتباه Shift of attention (Posner,1993,644) تلك الوظائف منتشرة عبر مناطق عديدة من المخ حيث تتضمن كلا من اللحاء الجداري الخلفي، ومجال الإبصار الأمامي بالعين، وجذع المخ، والمهاد البصري،وقد أضاف Posner أن اللحاء الجداري هو الذي ينظم المعالجة المكانية لما يتضمن في وظيفة الانتباه.

ومن ثم فقد أشار لوريا(١٩٧٣) إلي أن" المناطق الهرمية الثلاثة تشمل :علي الأقل ثلاثة من الحيزات اللحائية والتي تبني الواحدة منها فوق الأخري،وهي:

١- ***منطقة الإسقاط/ التخطيط Projection***: المنطقة التي تستقبل وترسل الدفعات impulse من وإلي السطح الخارجي

٢- ***الترابطات الإسقاطية Projection- association***: حيث تعالج المعلومات القادمة أو تبرمج لتكون معده للاستخدام

٣- ***منطقة الحيزات التداخلية Zones of overlapping***: النظم الأخيرة في المهاد البصري المخي لتنمية و قدرة الفرد علي الاستجابة للأشكال الأكثر تعقيدا من النشاط العقلي الذي يتطلب تنسيقا للمشاركة للعديد من مناطق اللحاء.

حيث يشير(داس .Das,J.P: ٢٠٠٣) إلي أنه يجب التمييز بين كلا من **البناءStructure، والوظيفةFunction، والعملية Process** [١٩]. كأساس مبدئي لفهم نظرية لوريا للعمليات المعرفية عند الإنسان: حيث يري أن :-

البناء يشير في علم النفس العصبي إلي جوانب الفسيولوجيا العصبية وعلم التشريح العصبي للمخ.

أما **الوظيفة** فهي دينامية ومتغيرة ،ومتكيفة.

أما **العملية** فهي النظام الوظيفي الذي يعالج المعلومات حيث يختص كل جزء من أجزاء المخ بمعالجة نوع من المعلومات ،علي سبيل المثال نجد أن كلا من الفصوص المؤخري والجداري يختصا بمعالجة المعلومات المتتابعة ،أما المناطق

---

[19] يلاحظ أن الفرق بين البناء والوظيفة والعملية لم يقتصر ذكره في البحث الحالي علي ما أوضحه لوريا فقط هنا في نظريته لكنه قد سبق الإشارة له في التصنيف الدولي لتأدية الوظائف و العجز والصحة (٢٠٠١) ،وكذلك ستأتي الإشارة له فيما ذكره فيرشتين من محددات للسلوك المعيب.

الصدغية والصدغ-جبهية فتقوم بالتعامل مع المعلومات المتزامنة،أما الفص الجبهي فيتولي عملية التخطيط وإصدار الأحكام (لوريا Luria:1973,43)

وقد *حددت نظرية لوريا (١٩٧٣) للعمليات المعرفية عند الإنسان، ثلاثـة منـاطق رئيسية في المخ ، تختص بأربعة وظائف:-*

١- الوحدة الوظيفية الأولي تختص بتنظـيم الإيقـاع أو اليقظـة- الصـحو waking: تختص هذه الوحدة بعمليات الانتباه و اليقظة و الاستثارة ،و يري كلا من لوريا (١٩٧٣) ،وداس (٢٠٠١)،وداس (٢٠٠٣) أن منطقة جذع المخ ومقدمه الدماغ المؤخري The diencephalon[20] والمناطق المتوسطة في اللحاء، هي التـي تمـد المخ بمستوي ملائم من اليقظة والانتباه المباشر والانتقائي،حيث يتم تنظيم المثيرات متعددة الأبعاد المقدمة للفرد حيث يكون علي الفرد الانتباه إلي مجال واحد من تلـك المثيرات وأن يكف الاستجابة للمثيرات الأخري (غالبا تكون تلك المثيرات الأخري أكثر ظهورا) من ثم يكون علي الفرد تخصيص انتباهه في مجال مركزي معتمـدا علي ما يصل له من مصادر.

ويري لوريا أن الوحدة الوظيفية الأولي لا تعمل بمعزل عن اللحاء المخـي – الذي يستقبل ويعالج المعلومات من العالم الخارجي ويحدد النشاط الدينامي للفـرد – ،بعبارة أخري تلك الوحدة لها علاقة متبادلة مع اللحاء من خلال الـنظم الصـاعدة والهابطة في التكوين الشبكي والذي ينقل الدفعات من الأجزاء المنخفضة في المـخ إلي اللحاء وإلي العكس بالعكسVice Versa . (لوريا Luria,1973,55-58)

ومن ثم يري داس (٢٠٠٣) أنه رغم الفصل الظاهري لكلا من الانتباة /اليقظة عن التخطيط ،إلا أنهما في حقيقة الأمر متداخلان ،ويرجع ذلك إلي أن الانتباه/اليقظة غالبا ما يكون في حالة تنشيط واع من خلال التخطيط"

[20] مقدمة الدماغ التالي/المؤخري يشمل منطقة السرير البصري thalamus بالإضافة إلي الهايبوثالاموس وما فوق التلاموس epithalamus والمشار لها أحيانا باسم ما بين المخين او المخ البني interbrain أو المهدان البصريان والبطين الثالث وما يتصل بها من تراكيب، ويصف البعض المخ البيني أنه المنطقة من المخ الواقعة بين مقدمه الدماغ الأمامي والمخ الأوسط والذي يتركب أساسا من التلاموس والهايبوثالاموس ،والجزء الخلفي من مقدمة الدماغ والذي يشمل المهاد البصري وما فوق المهاد والمهيد والسرير الأدنى، ويرادف بذلك المخ البيني. (كمال دسوقي : ١٩٨٨)

٢- الوحدة الوظيفية الثانية حيث تختص بالحصول علي المعلومات الآتية من العالم الخارجي ومعالجتها وتخزينها :

وصف كلا من سيكونوف (١٩٦٥) ولوريا (١٩٧٣) الوحدة الوظيفية الثانية للمخ علي أنها التي تقوم بالاستجابة للمثيرات المستقبلة من البيئة الخارجية خلال المستقبلات الحسية (ويري لوريا كذلك أن الوحدة الوظيفية الثانية تستجيب أيضا للمثيرات الداخلية [21]) و تخزينها وتشفيرها . وتقع الوحدة الوظيفية الثانية في المناطق المبكرة (الأولي) من اللحاء الجديد في السطح المحدب للمهاد البصري ،والذي يشغل المناطق الخلفية من المخ ويتضمن مناطق الإبصار (الفص المؤخري) والسمع (الفص الصدغي) والإحساس العام (الفص الجداري) . هذا وقد وصف لوريا(١٩٦٦) شكلين أساسيين من النشاط المدمج للحاء المخي في تلك الوحدة حيث يوجد في تلك الوحدة كلا من المعالجة المتآنية والمتتابعة،

ويشير(داس Das,et.al,1997) إلي أن **النصف الأيسر من المخ** يختص بالمعالجة المتتابعة (وهي كيفية تناول الفرد للمعلومات بصورة تحليلية بحيث يستطيع إدراكها و استرجاعها بترتيب متسلسل متتابع) **أما النصف الأيمن من المخ** فيختص بالمعالجة المتآنية (وهي كيفيه تناول الفرد للمعلومات الواردة إليه في صورة آنية أو كلية بحيث يدركها و يسترجعها بشكل إجمالي)

٣- الوحدة الوظيفية الثالثة وتختص ببرمجة وتنظيم وتصحيح النشاط العقلي:

---

[21] من خلال محادثة مع د/ داس (٢٠٠٣) حول طبيعة المثيرات الداخلية التي تستجيب لها الوحدة الوظيفية الثانية راي أن هناك مثيرات داخلية توجة سلوك الفرد مثل إفرازات الغدد وما تمثل من نشاط أو خمول للوظائف سواء العقلة أو الجسدية ومثل تفسير الفرد الداخلي والذاتي للمثيرات التي يدركها بحواسه الخارجية (مثال ذلك : ما انطباعك عن ابتسامة شخص تراه للمرة الأولي ولكنه يشبه في الشكل الخارجي شخصا أساء لك من قبل إساءة بالغة؟ هل ستري تلك الابتسامة علي أنها ابتسامه عادية أم ستبدأ مباشرة في التفكير في أن وراء تلك الابتسامة ضرر مماثل للذي أحدثة الشخص الأخر الذي يشبهه من قبل؟ أم ماذا ؟) من ثم تستقبل الوحدة الوظيفية الثانية مثيرات خارجية من البيئة المحيطة محملة بشحنه انفعالية من داخل الفرد ستؤثر قطعا في توجيه العمليات العقلية التالية لذلك،كما تؤثر قطعا في شكل المخرجات.

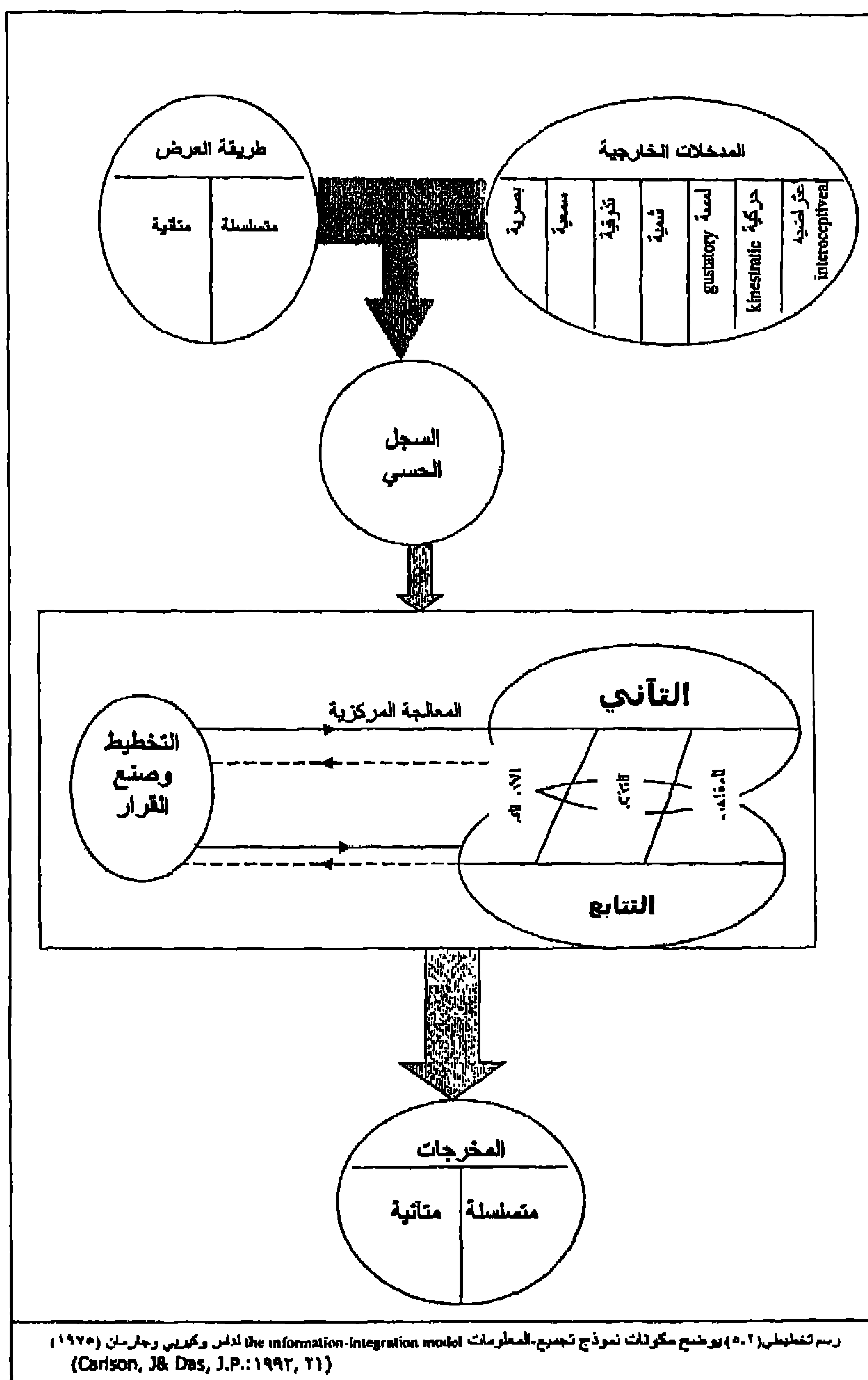
١.ويشير لوريا (١٩٦٦)إلي أنها تقع في المناطق القبل جبهية في الفــص الجبهــي للمخ حيث "تتألف المعلومات من خلال العالم الخارجي.

"(لوريا : luria,1980,263 ، عن داس Das,j.p.,2003, 635)

ويري لوريا (١٩٧٣)أن عمليات التخطيط تظهر بوضوح في تلــك الوحــدة حيــث (القدرة علي التحكم والوعي بضبط الاندفاع و الاختيار وتنظيم النشـــاط الانتقــائي واتخاذ القرارات وحل المشكلات من خلال وضع خطه ينظم فيها الفــرد أفكــاره و ويراجع خبراته و يحللها حتى يصل لاتخاذ قرار ذي كفاءة و جودة ويتناســب مــع المشكلة الحالية و كذلك المهارات اللغوية المختلفة مثل المحادثة العفويــة) ،ويمثــل التخطيط عمده التفكير– فالتخطيط متطلب أساسي لتركيز الانتباه وكذلك فهو أساسي لتقرير كيف ومتي نستخدم التآني والتتابع. وتختص الوحدة الوظيفية الثالثة بــبعض الجوانب الأكثر تعقيدا في السلوك البشري وتشمل الشخصية والشعور.

- ***نموذج لوريا–داس للعناصر الأربعة المؤدية لتكامل المعلومات (١٩٧٥):***

يعتبر نموذج (the components of the information-integration model) والذي وضعة (Das ,Kirby ,& Jarman) هو النواة الأساسية التي قامت عليها نظرية (PASS) للذكاء ،ويوضح الشكل التالي نموذج لوريا–داس :



رسم تخطيطي(٢-٥) يوضح مكونات نموذج تجميع-المعلومات the information-integration model لداس وكيربي وجارمان (١٩٧٥)
(Carlson, J& Das, J.P.:١٩٩٣, ٢١)

* ***موجز نظرية (PASS)(تخطيط Planning، وعمليات الإنتباة/ اليقظة Arousal &Attention، والمعالجة المتآنية Simultaneous، والمعالجة المتتابعة Successive"خ ا ت ت"):***

•تأثرت نظرية(PASS) "خ ا ت ت" في نموها بقوة بعلم النفس العصبي فيما قدمه لوريا من أعمال تتعلق بالمعرفة(داس وآخرون ,Das,j.p.1994) حيث قدمت نظرية (PASS) "خ ا ت ت" نموذجا للكفاءة الادراكية للعقل البشري. (داس Das,j.p.,2003, 635) . وقد كانت النظرية تلك في بداية الأمر نموذجا شاملا لعمليات الانتباه والمعالجة المتآنية والمتتابعة قدمة كل من (داس وكيربي و جارمان D as,Kirby,Jarman,1975/1979) ولم يكن مكون الانتباة قد اكتمل في تلك الفترة حيث توالت الأبحاث والتطبيقات علي النموذج لفهم التفكير والذاكرة واللغة والمجاز/التشبيه (داس وآخرون ١٩٧٥،عن ,Das,j.p.,2003) وظل تأثير لوريا وأعماله واضحا علي النموذج وعلي النظرية في شكل أسئلة البحث وفي تصميم الأداة التقييمية وفي بناء النواتج التدخلية العلاجية (مثل برنامج الاثراء القرائي "PREP"، وبرنامج التدخل العلاجي للتعامل مع صعوبات الحساب) حيث يفترض لوريا (١٩٧٣) أن المعلومات التي ترد إلي المخ إما أن تأتي من أعضاء حسية أو أعضاء الحس الداخلية لتصل لمناطق ما في المخ، والتي تحلل خلال مجموعه عمليات معرفية عقلية

* ***تقوم النظرية علي افتراضات أساسية:-***

١. تتضمن النظرية المكونات النيوروسيكولوجية الأساسية للنشاط المعرفي للإنسان
٢. يؤثر النظام النيرولوجي في استخدام العمليات المعرفية مثال ذلك ألفة الشخص بشكل ما وقدرته علي الاستدعاء في مهمة ما
٣. توافر قدر من المعرفه من خلال الخلفيات الثقافية و الاجتماعية للفرد والتي تؤثر بشكل كبير في شكل نشاطه العقلي
٤. العمليات المعرفية داخل منظومة التقييم المعرفي(م.ت.م) تتطلب تفاعلا من خلال النمو واستخدام الأدوات الثقافية خاصة اللغة

٥. تعتبر عملية التخطيط هي المنظم مباشرة لكل النشاطات المعرفية لإنجاز المهمة المطلوبة

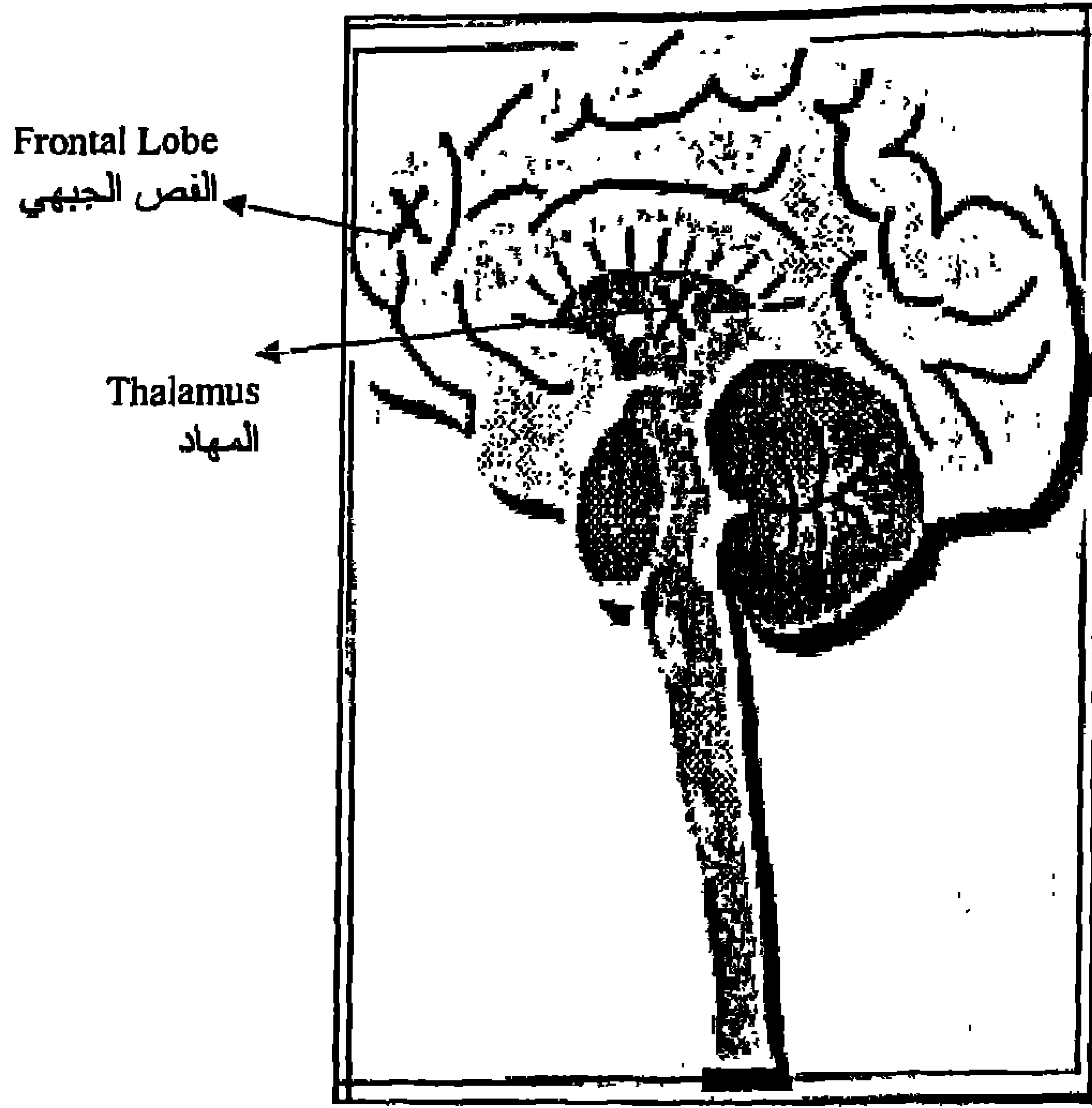
● يحددها داس –آخرون (Das, et.al:1994) في نظريتهم (PASS) "خ ا ت ت" :– أنه يوجد أربعة عمليات معرفية عقلية أساسية هي:{***عمليات التخطيط Planning***، ***وعمليات الإنتباه/اليقظة Arousal &Attention***، ***وعملية المعالجة المتآنية Simultaneous***، ***والمعالجة المتتابعة Successive***}. بالإضافة إلي هذه العمليات يقدم داس مفهوما آخر هو "***قاعدة المعرفة Knowledge Base***" (Das, et.al:1994)

<u>١ – التخطيط :–</u>

تعتبر عملية التخطيط هي أساس ضبط كل من الانتباه واستخدام كل من التتابع و التآني، بالإضافة إلي قاعدة المعرفة.

حيث أنه قد يتطلب من الفرد في عملية التخطيط أن يحدد ويستخدم الطرق الفعالة لحل المشكلة من خلال تطبيقه لعمليات الأنتباة و التآني و التتابع في تزامن مع قاعدة المعرفة. وبالإضافة لذلك تشتمل عملية التخطيط علي :عمل تخطيط فعال،وتقييم لفاعلية تلك الخطط وقابلية التعديل للحاجات ،وضبط الإندفاع ،وتنظيم الأفعال الاختيارية والوظائف اللغوية مثل الكلام التلقائي ،لذا فهو يتضمن الأفعال الإجرائية المتضمنة في الشكل (٢–٧) والتي تمد الفرد بالمعاني لحل المشكلات ويري داس(٢٠٠٣) أن **التخطيط هو**: عملية عقلية حيث يحدد الفرد وينتقي ويستخدم الحلول المتاحة للمشكلة ويشمل : حل المشكلات، تشكيل التفكير، ضبط الاندفاع، استرجاع المعرفة .

ويمثل الشكل التالي الأماكن التي يحدث فيها عملية التخطيط في المخ:

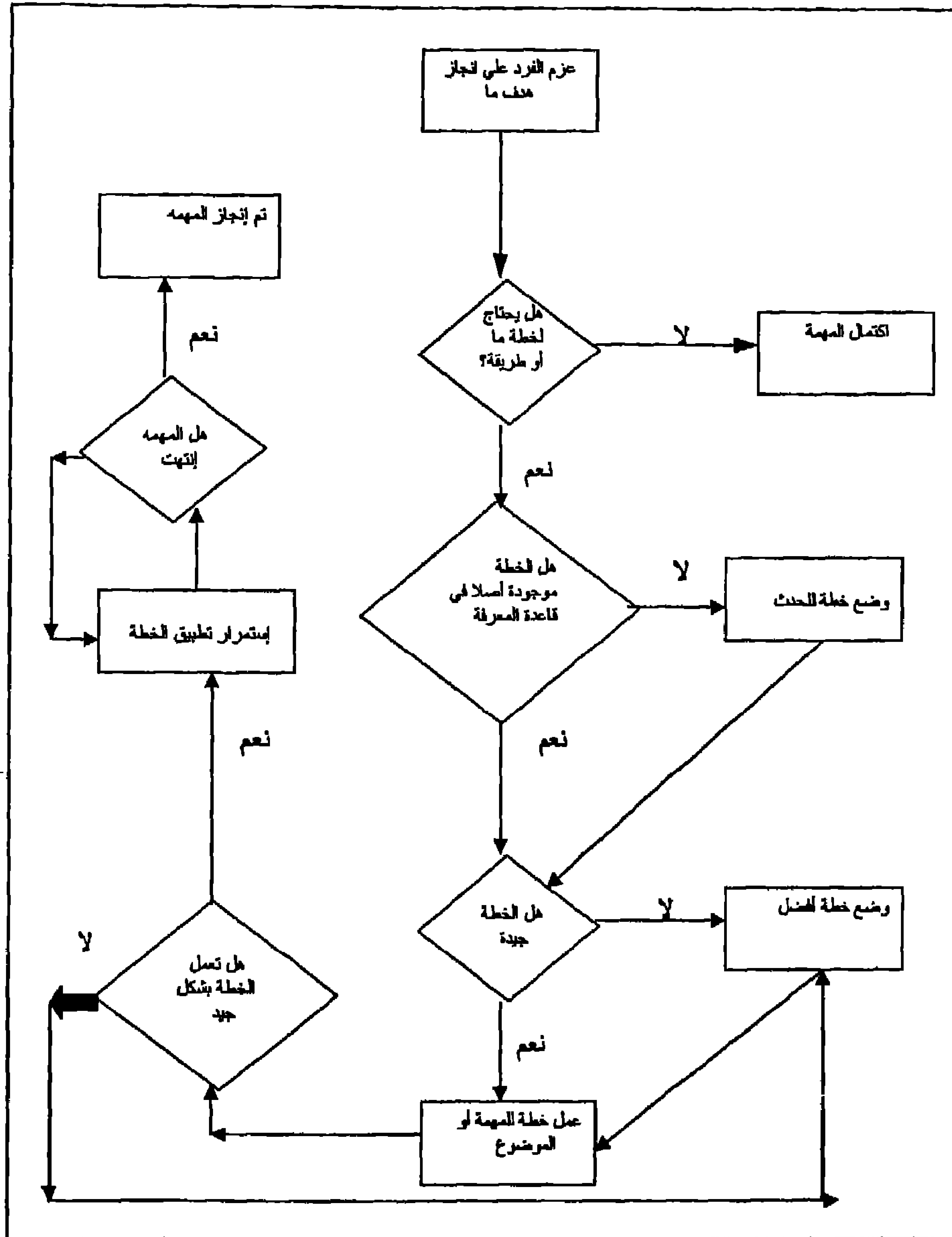


شكل (٢-٦) (Das, J.P., 2003, 639)

هذا وتعتبر وظيفة المهاد Thalamus هي: المعالجة المركزية لما يرد من القشرة الدماغية/ لحاء المخ ، وتنسيق وترتيب النشاطات الوظيفية للحاء عن طريق الدمج للمدخلات The Afferent input القادمة من اللحاء (فيما عدا المدخلات ذات العلاقة بحاسة الشم) ، والمشاركة في التعبيرات الوجدانية /العاطفية.

ومن ثم فإن حدوث خلل في المهاد يؤدي إلي ظهور مجموعه من الأعراض والزملات منها علي سبيل المثال : تغير في مستوي الوعي، و/أو نقص في الادراك،و/أو الزمله المهادية والتي تظهر في ألم تلقائي في نصف الجسم العكسي[٢٢].

22 من المعروف وجود علاقة عكسية بين نصفي المخ والجسد،فنصف المخ الأيمن مسئول عن نصف الجسد الأيسر "طوليا والعكس بالعكس.



شكل (٢-٧) يوضح خريطة سريان عملية التخطيط

(Das, J.P. & Naglieri, J.A, 1996, 120)

٢. <u>الانتباة /اليقظة:-</u>

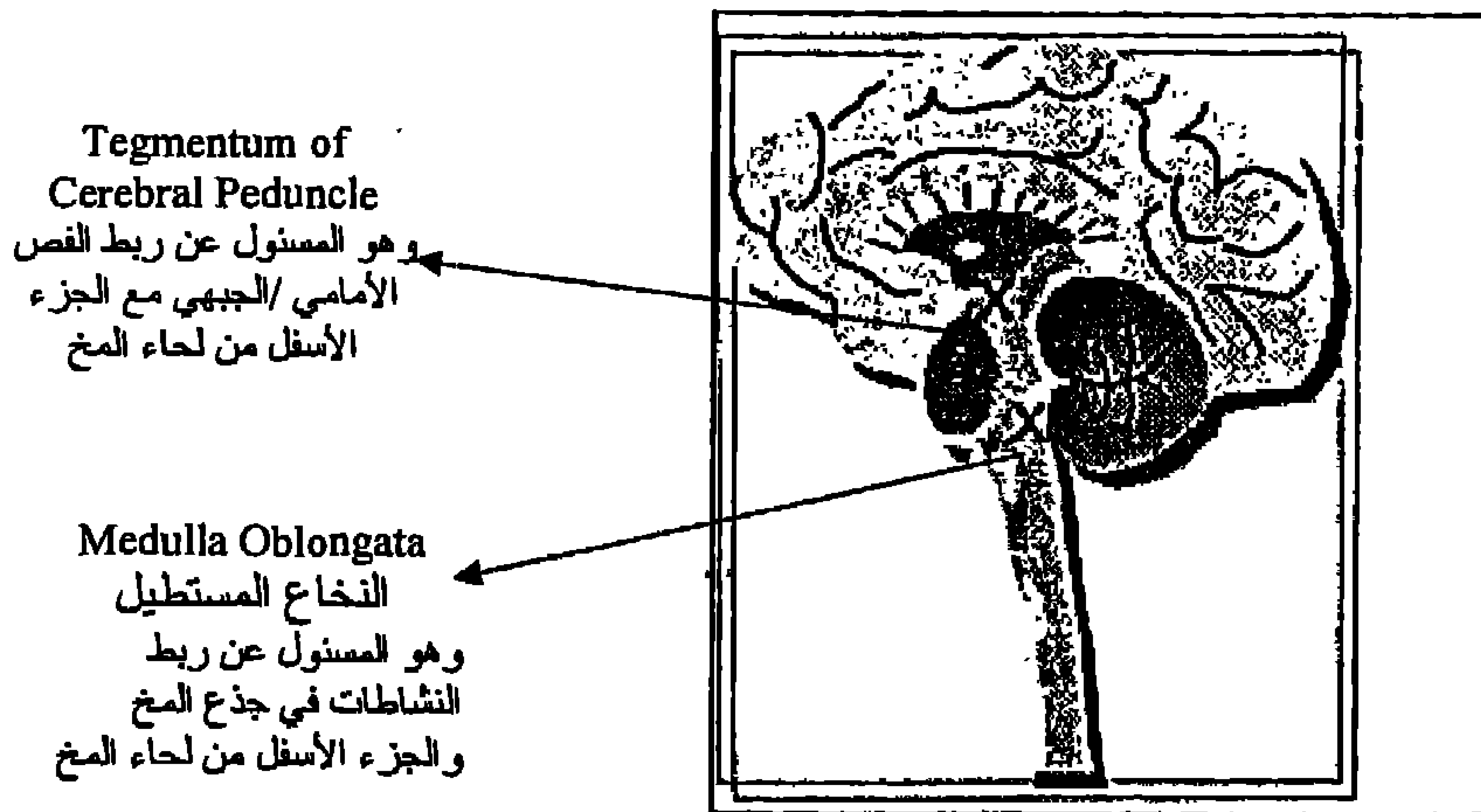
ويميز (Das,J.P.,2001, 36) بين *اليقظة* والتي هي عملية بسيطة تحفظ لنا الوعي والحذر وهو يرتبط بالنشاطات في جذع المخ والجزء الأسفل من لحاء المخ ،أما *الانتباه* فهو أكثر تعقيدا حيث تسمح عملية الانتباة للفرد بالاستجابة الانتقائية للمثيرات الجزئية ومنع الاستجابات المتعارضة ويرتبط الانتباة بالفص الأمامي/الجبهي والجزء الأسفل من اللحاء معا.

يتضمن قياس الانتباة داخل نموذج منظومة التقييم المعرفي(م ت م) مهاما تتطلب الاستجابة للمثير الهادف وعدم الاستجابة للمثير غير الهادف ،وتزداد الصعوبة في حاله تزايد ووضوح المثيرات غير الهادفة مع عدم وضوح المثيرات الهادفة

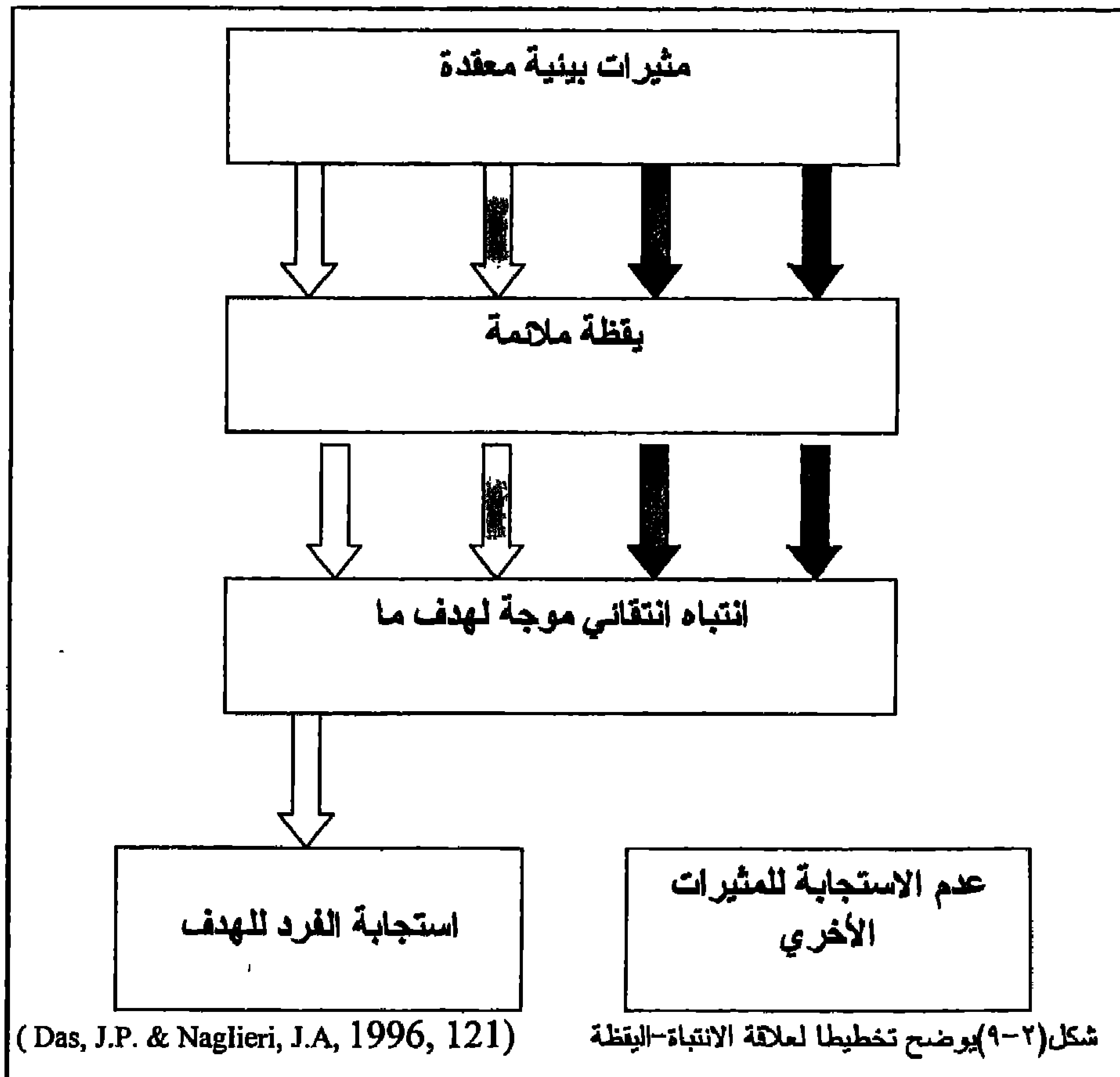
تتطلب مهمات الانتباة من الفرد أن يوجه نشاطه المعرفي للمثيرات الجزئية ويضع حدا لرد الفعل للمثيرات المتعارضة ،حيث يكون علي الفرد الاستجابة لمثير واحد فقط وهو الأكثر مناسبة /أو الأكثر دقة وتجاهل غيره من المثيرات الغير مناسبة /أو الأقل في مستوي الدقة ، ويوضح الشكل (رقم ٣) أسلوب البناء الوظائفي للانتباه .

الانتباة/اليقظة: يعرفه (داس ٢٠٠٣) علي أنه العملية العقلية التي ينتقي الفرد فيها بعض المثيرات ويتجاهل مثيرات أخري ،وتشمل تركيز النشاط المعرفي ،انتقاء الانتباة،بقاء الاتجاه، توجية الاستجابة،

ويمثل الشكل التالي الأماكن التي يحدث فيها عملية الانتباة في المخ:



شكل (٢-٨) (Das,j.p.,2003, 639)



شكل(٢-٩)يوضح تخطيطا لعلاقة الانتباة-اليقظة (Das, J.P. & Naglieri, J.A, 1996, 121)

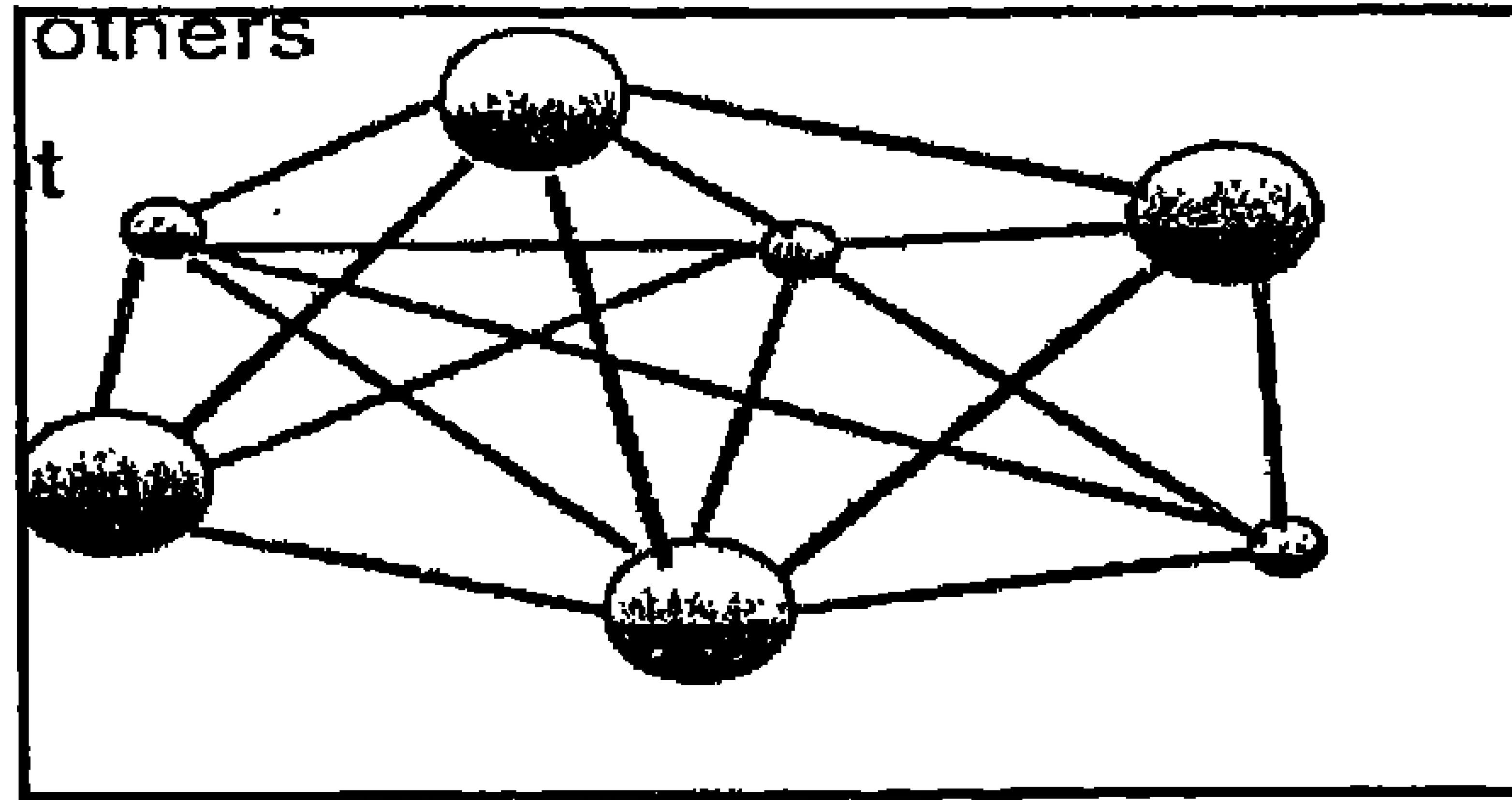
التآني :-

ترتبط المعالجة المتآنية بصوره عامه بكلا من الفـص المـؤخري والفـص الجداري (Das,j.p.,2001, 37) أي "بمناطق المؤخرة الجداريـة للمـخ "(لوريـا Luria, 1966, 74) ،حيث تسمح عملية التـآني للفـرد بـدمج المثيـرات داخـل مجموعات حيث يكون كل مكون نسقا مثيرا مع وجود علاقة متداخلـة بـين تلـك الأنساق. وتشمل عملية التآني الادراك للمثيرات (مثال ،عندما ينقل الطفل تصـميما ما) وكذلك التذكر (عندما يرسم الفرد تصميما من الذاكرة) وكذلك صـياغة الفكـرة (مثال عندما يتعامل الطفل مع المصفوفات مثال مصفوفات رافن١٩٥٦،أونجليـري (Raven's, or Naglieri's ,figural matrices١٩٨٥

ويتم تفعيل المعلومات بشكل متآني من خلال تداخل علاقات العناصر وقابليـة تلك العلاقات للفحص سواء كان ذلك في الادراك أو التذكر . وتشمل عملية التـآني علي لغة تتضمن علاقات نحوية منطقية (مثل التعبير عن التأكيد من خلال العلاقات) مما يحتاج للربط وعمل علاقات بينيه

عملية التآني: يعرفها داس(٢٠٠٣) علي أنها العملية العقليه التي فيها يدمج الفرد المثيرات في مجموعات ،وتشمل يري الفرد المثيرات ككل أو كجشطلت، حيث يرتبط كل عنصر بكل عنصر آخر في أي وقت زمني(نجليـري Naglieri,1989) وتعتبر عملية التآني ضرورية مع المهام غير اللفظية ، مثال ذلك عند عرض السؤال التالي "ارسم مثلثا أعلي مربع علي يسار دائرة تحت علامـة + " يجـب أن تكـون العلاقات بين الأشكال المختلفة واضحة ومفهومة بشكل صحيح للمفحوص.

ويمثل الشكل التالي عملية التآني:



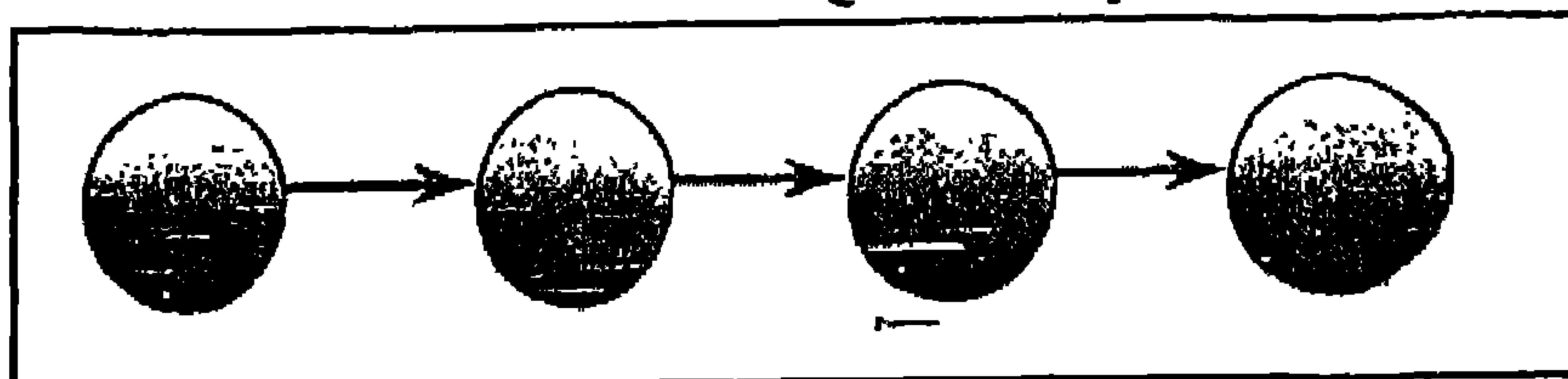
شكل (٢-١٠)   (داس Das,J.P.,2003,639)

٤- التتابع :-

تقوم عملية التتابع بدمج للمثيرات في سلسلة مرتبة،حيث تشكل العناصر في تعاقب تسلسلي،وقد عرفها لوريا (١٩٦٦)علي أنها "سلسلة من الاتجاهات التي تتبع كل منها الأخـــر فـــي دقـــة تعـــرف بالترتيـــب ....دون قابليـــة للتحقـــق " (لوريـــا Luria,1966:78)وترتبط المعالجة المتتابعة بالمناطق الصدغ-جبهية للمخ (لوريـــا Luria,1973) (luria,1966) ويختلف الفرد نفسة في اســـتراتيجية التعامـــل مـــع الفعل التتابعي ،وذلك حسب المرحلة التي يكون فيها التشكيل لحركة المهمة (فعنـــدما يكون التشكيل للمهمة في مراحله الأولي يتم توحيد كل ارتباط متتابع كوحده منفصلة أو يري كخطوه خاصة ضمن سلوك كبير ، ثم تتطور المرحله حتى يصـــبح الفعـــل التتابعي أوتوماتيكيا وقد ينفصل المثير الأول مـــن السلســـلة ويصـــبح قائـــدا لأداء أتوماتيكي لفعل تتابعي كامل)

تتضمن عمليات التتابع مهاما لغوية تشمل علي خطوط طولية مـــن المثيـــرات التي لا يشترط وجود علاقة بين أجزائها داخليا (مثال ، لكي تجيب علـــي الســـؤال "البنت تضرب الولد .من الذي أذي؟ يجب عليك مراعاة ترتيـــب الكلمـــات داخـــل الجملة)

عملية التتابع: يعرف داس (٢٠٠٣) عملية التتابع هي عملية عقلية يدمج الفرد فيها المثيرات في ترتيب متسلسل خاص حيث يكون كل مكون في علاقة مع المكون التالي له، ويمثل الشكل التالي عملية التتابع:



شكل (٢-١١) (داس Das,J.P.,2003,639)

بعبارة أخري ، التركيب المتتابع هو عبارة عن أن "كل حلقة في السلسلة مدمجة في التسلسل الذي يستدعي فقط سلسلة جزئية من الحلقات المتتابعة كل منها الآخري في ترتيب تسلسلي " (لوريا luria,1966,77) ، وتتضمن العمليات المتتابعة إعـادة التشفير وانتاج تراكيب لغوية ملفوظة.

٥- قاعدة المعرفة:-

تتكون قاعدة المعرفة من" مجموعه المعلومات و المعارف والخبرات السـابقة .هذه المعارف تمثل السياق الذي تعمل من خلاله العمليات المعرفية السـابقة " (فادية علوان ١٩٩٨ :٢٢)،و يشبة داس العلاقة بين هذه العمليـات المعرفيـة المركزية في نظريته وبين قاعدة المعلومات و المعرفه بالعلاقة القائمـة بـين مجموعه من السفن التي تطفو علي سطح الماء ،فبدون المياه لا تستطيع السفن أن تتحرك أو تتقدم للوصول إلي أهدافها " (Das,et al:1997) ويشير كـذلك (٢٠٠٣)إلي أن "العمليات المعرفية تعتمد علي -وتتأثر ب- قاعـدة المعرفـة ،التي قد تكون مؤقتة (كما في الذاكرة العاملة) أو ممتدة (كالمعرفة التي تكتسب بالتعلم)" (Das,et al:1997,145) (Das,2003,637-638)

٣. العلاقة بين العمليات في(PASS) (خ أ ت ت):

أ) العمليات في منظومة التقدير المعرفي (م ت م) دينامية في طبيعتها ،تستجيب للخبرات الثقافية للفرد ،وتخضع للتغيرات الارتقائية ،وتعتمد في الشكل الداخلي للعلاقات الوظيفية الفعالة خلال دمج المعرفة الثقافية مع التخطيط،والإنتباة،والتأني ، التتابع ،كشيء مهم في المهمة الجزئية.

ب) رغم أن كل نمط من العمليات هو مكون مستقل عن الوظائف المحددة،الا أننا نجد كل مكون يرتبط مع غيره داخل نظام وظيفي معقد قائم علي عمليات معرفية وبيولوجية و نظم فرعية اجتماعية-ثقافية.

ج)عمليات التأني والتتابع والتخطيط تتفاعل لتيسر المعرفة المطلوبة ،وفي نفس الوقت نجد أن الوظائف العليا تعتمد علي الحالة الأساسية لليقظة arousal لكي يستثير الفرد للتعلم

د) لكي تشكل المعلومات يجب أولا أن تصل للفرد خلال أي من أجهزة الاستقبال لديه مثلا العين،الأذن ،الجلد ، عضلات الحركة، في شكل متسلسل أو متزامن ، تختلف المثيرات المتسلسلة عن المثيرات المتزامنة في أن المثيرات المتزامنة يمكن أن يظهر العديد منها في وقت واحد أو واحدة في الوقت (مثال سماع كلمتين مختلفتين في نفس الوقت ،أو كلمتين في جملة) ويري العلماء أن المثيرات السمعية غالبا ما توجد في تسلسل بينما المعلومه البصرية غالبا ما توجد نظام متزامن.

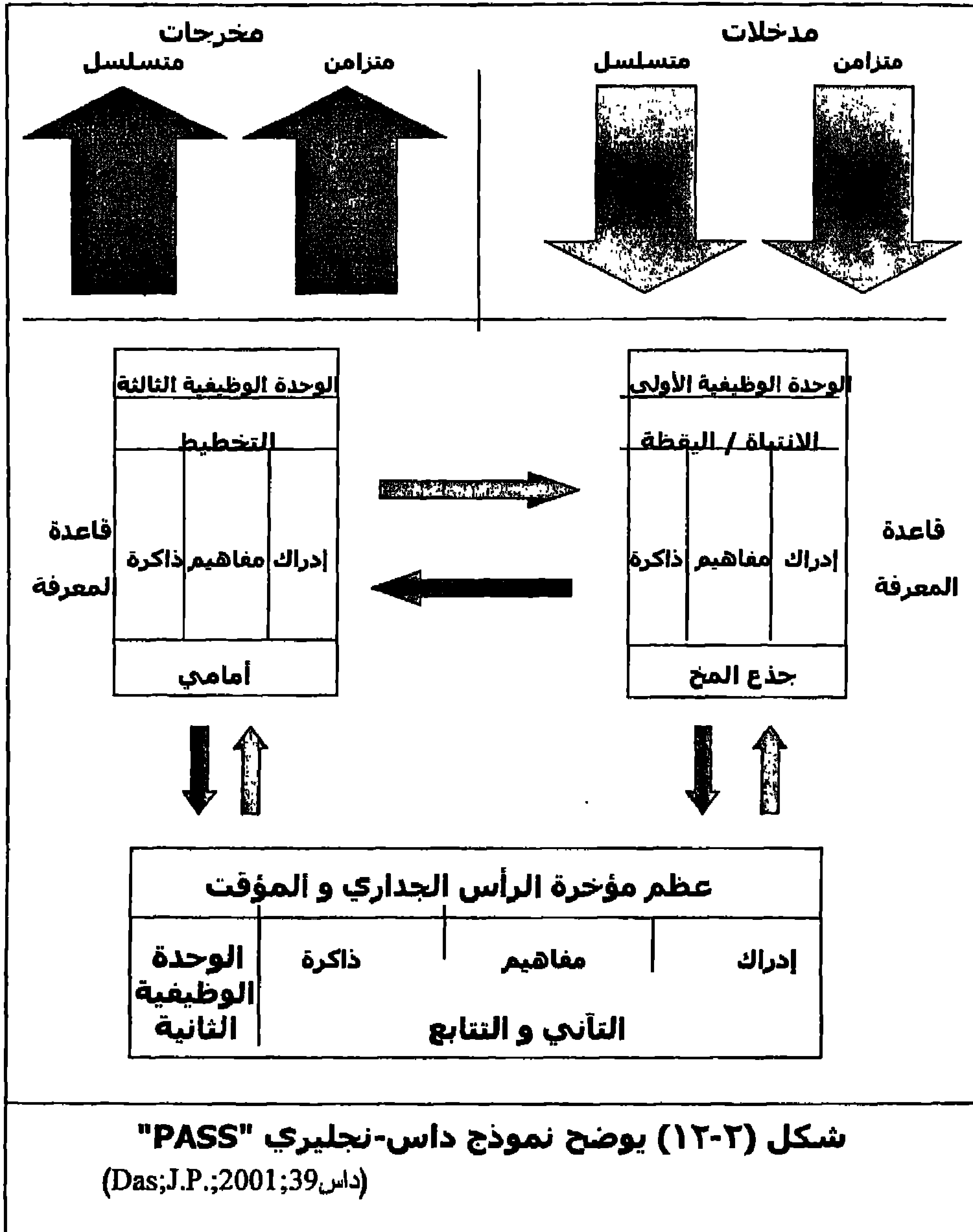
و) المعلومه العمليات في (م ت م) متفاعلة ومتناغمة ودينامية حيث تعطي وظائف خاصة لأداء المهمات بشكل عملي في الحياة اليومية ،وهذا لا يعني أن كل تلك العمليات متكافئة من حيث شمولها لكل المهمات ،فعملية أو عمليتان قد تكونا مطلوبتين بشكل خاص في مهمة جزئية دون باقي العمليات .

أنظر الشكل(٢-١٢) حيث يتضح منه الآتي :

تلك العمليات الأربعة الأسس التي تقوم عليها بطارية داس-نجليري الاختبارية {منظومة التقييم المعرفي (م ت م) (Cognitive Assessment System (CAS} ،ومن ثم يتضح أن نظرية (PASS) (خ أ ت ت) تضع أبعادا رئيسية للنموذج وهي

المخلات،والعمليات والمعالجة،و قاعدة المعرفة،والمخرجات.كما يظهر ذلك من خلال مناقشة أبعاد النموذج:.

__الشكل الأتي يوضح العمليات المعرفية في نموذج داس-نجليري__



شكل (٢-١٢) يوضح نموذج داس-نجليري "PASS"
(داس Das;J.P.;2001;39)

نموذج (خ ا ت ت) في السواء والإعاقة العقلية:-

إن الأبعاد الرئيسية لنموذج (خ ا ت ت) (PASS) هي المدخلات ،والعمليـــات /المعالجة ، وقاعدة المعرفة (التي تتضمن الأدوات المعرفية)،والمخرجات . وكل بعد له علاقة بالتقييم و الفهم للوظائف المعرفية للفرد سواء العادي أوذي الاعاقه العقلية.

أ. ***المدخلات***:- تدخل المعلومات (المثيرات) من خلال أجهزه الاستقبال الأولية وهي الحواس(البصر والسمع والشم والتذوق واللمس) ،وكذلك من خلال الأعضاء الداخلية مثل (التصورات ،والذاكرة،والأفكار) مما يؤثر بشكل كبير في العمليـــات المعرفية وفي شكل ونوعية المعالجة التي تحدث للمدخلات ، ويشـــير داس Das, J.P:2003) أن المعلومات الخارجية قد تظل متسلسلة ،حيث تكون الواحدة تلـــو الأخري (مثال: الاستماع لمجموعه من الكلمات المتسلسلة ،حيث تنطـــق متتاليـــة لبعضها البعض)،وقد تظل المعلومات الخارجية متزامنة (مثال : الاستماع لكلمتين مختلفتين تنطقان في آن واحد ،ويسمي ذلك بالاستماع لشيئين متفرعين dichotic) ويصف داس المدخلات بأنها "أوتوماتيكية ،متعلمة " ،وقد أجري العديد من الباحثين والعلماء تجاربهم لاختبار مدي تأثير المدخلات علي العمليات والمخرجات ،ومـــن أمثله ذلك ما أشار له روز وروز(1984)Rose &Rose من خـــلال فحصـــهما لوظائف حركة العين لدي عينة من الأفراد ذوي الإعاقة العقلية حيث وجدوا أنهـــم يعانون من صعوبات غير عادية في العمليات العين-حركية Oculomotor ،حيث أشار(Das &Naglieri,1996) أن أي خلل في المدخلات خاصة ***البصرية*** - مثل اضطرابات في حركة العين- يؤدي حتما لخلل في العمليات/المعالجة والمخرجات وكذلك يحدث تشوها لما يحتفظ به من معلومات داخل قاعدة المعرفة. هذا وقد أشار (Das, J.P. & Naglieri, J.A, 1996, 120) (داس (Das, J.P:2003 أن أكثر فئات الاعاقة العقلية قصورا في بعد المدخلات هي الأفراد ذوي زملة داون

ب. *العمليات/المعالجة:-*

يشير داس(٢٠٠١)(٢٠٠٣) إلي أن المدخلات بعد أن تمر عبر الحواس تصل إلي المخ الذي يعالجها ويحدث ذلك خلال ثلاثة وحدات وظيفية تحتوي أربعه عمليات عقلية أساسية كالآتي:

تدخل المعلومات للمخ خلال شكلين أساسين(متزامن أو متسلسل) حيث توجد *الوحدة الوظيفية الأولي* وهي المسئولة عن عملية *الانتباه / اليقظة* ،حيث يتم تنظيم المثيرات متعددة الأبعاد التي تقدم للفرد فيحدث بذلك الانتباه لمثير واحد فقط وكف للمثيرات الأخري ، وتعمل الوحدة الوظيفية الأولي متعاونة مع نظم أعلي في لحاء المخ حيث تتم معالجة المعلومات القادمة من العالم الخارجي وتنظيم النشاط الدينامي للفرد ،كذلك تتعاون الوحدة الوظيفية الأولي مع قاعدة المعرفة من خلال كلا من (الادراك،و المفاهيم، والذاكرة) . أما *الوحدة الوظيفية الثانية* فتشمل كلا من *المعالجة المتآنية والمعالجة المتتابعة* [٢٣] يري داس وبور (Das & Bower,1971) ضرورة التفاعل بين المراكز المختلفة في المخ عند الاستجابة لمثير ما "مثال عندما يطلب من المفحوص أن يرفع يده عندما يسمع كلمه يا رجل مسبوقة بكلمه صندوق" فان تنفيذ مثل ذلك الأمر يحتاج إلي توافق سمعي-حركي . ومن ثم فقد يحدث تشارك في الاستجابة بين مركز السمع والإبصار مثلا عند الانتباه لمثير ما ، أو بين مركز السمع والحركة عند الانتباه لمثير ما . وكذلك تتعاون الوحدة الوظيفية الثانية أيضا مع قاعدة المعرفة من خلال (الادراك،و المفاهيم، والذاكرة) . أما *الوحدة الوظيفية الثالثة* فتشمل التخطيط أو السلوك التخطيطي فيري فيرتي وكافالير(Ferretti & Cavalier,1991) واشمان(Ashman,1978,1982,1985) أنه من المحتمل أنه يخص الكائن الحي دون غيرة من الكائنات الأخرى [٢٤] حيث أن نمو التخطيط مرتبط بشكل قوي بنمو

---

[23] من الملاحظ في كل الأدبيات التي تحدثت عن النظرية والنموذج استخدام كلمة عمليات مع الانتباه والتخطيط وكلمه معالجة مع التآني والتتابع

[24] (لا تتفق الباحثة مع ذلك حيث أن الحيوان والنبات بل والجماد يقوم بالتخطيط -كل حسب مستوي ارتقائه ،حيث تري الباحثة أنه من غير المعقول أن نعتبر أن الكائنات الحية تتدرج في رقيها من الناحية البيولوجية فقط ، فالارتقاء لابد وأن يشمل كل الكائن أي أنه يحتوي ارتقاء في النواحي العقلية المعرفية ،ومن أمثلة التخطيط عند الحيوان النحلة مثلا،حيث

اللغة أو النظم الرمزية الأخري مثل اللغة الإشارية و التي يتمثل وجودها في الفص الأمامي ، من ثم،فان الأفراد ذوي الإعاقة العقلية يستجيبون بدرجه أكبر لكلمة يـــا رجل بينما الأفراد غير ذوي الإعاقة العقلية يعطوا اهتماما أكبر للاســـتجابة لكلمـــة صندوق .(الكلمة الأولي في المثال السابق)

أما الأفراد ذوي النشاط الزائد فيؤكد كلا مـــن كروبســكي (Krupski,1977) و زيمان وهوس(Zeaman &House ,1963) أنهم أظهـــروا تفاوتـــا فـــي الانتبـــاة التمييزي خاصة من كان من ذوي الاعاقه العقلية أيضا.

أما في عمليتي التآني و التتابع خاصة في بعد تشـــفير المعلومـــات ،وجـــد داس (١٩٨٤) أفرادا أقوياء أو ضعفاء في عملية واحد أي في التآني أو في التتابع فقط و لم يجد أن أحدا جمع بين القوة أو الضعف في الاثنين معا حيث أن داس قارن بـــين ثلاثة فئات من الأفراد وهم :– ذوي التلف الدماغي Brain damage، و ذوي زمله داون ،و ذوي الإعاقة العقلية ،وتأكد من أن عينته ذات الثلاثة فئات لا ترجع لأسباب عضوية ، وأشارت نتائجه إلي أن : أصحاب زمله داون حصلوا علـــي تقـــديرات ضعيفة علي أبعاد عملية التتابع ، أما ذوي التلف الدماغي الذين قسمهم إلي معـــاقين عقليا و غير معاقين عقليا أظهروا جميعهم تفوقا عن الأفراد ذوي زملة داون وكذلك عن ذوي الإعاقة العقلية فـــي كـــلا مـــن عمليـــات التخطـــيط و التـــآني والتتـــابع (Snart,O'grady &Das ,1982)

أشار داس و ميشرا (Das &Mishra ,1994) في دراستهما لعينـــة مـــن الأفراد ذوي زملة داون و عينه أخري من الأفراد ذوي الإعاقة العقلية بدون زملـــة

تخطط بشكل سلوكي منظم وهادف ،ومن أمثلة التخطيط عند النبات ما يقوم به من تخطيط للحفاظ علي مستوي مناسب من ضغطة الاسموزي بداخله حسبما يتلاءم مع البيئة المحيطة حيث يحدد في سلوك منظم متي يمتص الماء ومتي يتخلص منه وأي الاجزاء به تحتاج لتغذية أكثر وأيها تحتاج لأقل..وكذلك يخطط وفقا للبيئة المحيطة به ويقرر من خلال سلوك تخطيطي منظم هادف كيفية التلاؤم مع البيئة ...،ومن أمثلة التخطيط عند الجماد أنه يقوم بتحريك جزيئاته تبعا لما يراه مناسبا للبيئة المحيطة به ولعل من أدهش ما عرفته عن ذلك هو أن الزجاج الموضوع في شكل رأسي في الأبواب والنوافذ يقوم بتحريك جزيئاته حيث يكثف من عدد تلك الجزيئات في الأجزاء السفلي منه ويقلل من كثافة تلك الجزيئات في الأجزاء العليا منه فيصبح بذلك أكثر سمكا في المناطق السفلي وأقل سمكا في الأجزاء العليا ،إن هذا ليس المثال الوحيد عن قيام ما نعتبر نحن أنه جماد بعمليه التخطيط وبالسلوك التخطيطي إن السوائل تخطط والغازات تخطط ،لكن بسبب أننا لاندرك تخطيطها وأنه يتم بشكل بطئ لا نشعر به فإننا نصفها بأنها لا تخطط} مناقشة مع داس (٢٠٠٣)

داون ، حيث اختبروا كلا العينتين لمقارنه أدائهما والإجابة غلي افتراض مفـــاده أن هناك تدهور في الأداء علي العمليات المعرفية ل(ت ا ت ت) (PASS)بسبب التقدم في العمر ،وقد قسم المشاركون إلي مجموعتين حسب العمـــر الزمنـــي مجموعـــة من(٢٦-٤٠) ومجموعه من (٤١-٦٠) ،وقد أوضحت النتائج حدوث انحـــدار دال بشكل أكبر في عينه مجموعه ذوي زمله داون خاصة في المجموعة العمرية الأكبر من ٤٠ سنه ،وقد كانت أكثر الاختبـــارات تـــأثيرا ودلالـــة :- إكتشـــاف الأعـــداد (التخطيط) ، الانتباه التعبيري (الانتباه) ومعدل سرعة تكرار الكلام (تتابع) وقد أكد كذلك داس و ميشرا (Das &Mishra ,1994) أن تلك الاختبـــارات تعتبـــر ذات دلالة تشخيصية مبكرة قوية فارقة في حالات عته الزهايمر.

أما بخصوص الأفراد ذوي الإعاقة العقلية فغالبا ما يظن العلماء عدم قدرة تلـــك الفئة علي التخطيط و استخدام استراتيجيات ،لكن ما أثبتته الأبحاث فعلا هو فقر ذوي الإعاقة العقلية بشكل خاص في نقل الاستراتيجيات المتعلمة في موقف ما إلي موقف آخر ، أما بخصوص سلوك حل المشكلات فقد أثبتت الدراسات و الأبحـــاث أن ذوي الإعاقة العقلية لديهم درجة من التخطيط يمكن ملاحظتها في سلوكهم

يوضح داس و نجليري (١٩٩٦)أن هناك نشاطين معرفيين هما (الـــذاكرة العاملـــة Working memory ،و سرعة العمليـــات Speed of processing) غالبـــا مـــا يرتبطان بالوظائف المعرفية عند الأفراد ذوي الإعاقة العقلية

ويحدد العلماء كلا من (السرعة ،والـــذاكرة العاملـــة) علـــي نمـــوذج (ت ا ت ت)(PASS):- يوضح كلا من داس و داش (Das &Dash,1983) ويؤكـــد داس وآخرون (Das ,et.al,1994)أن الســـرعة علـــي نمـــوذج (ت ا ت ت)(PASS) متضمنة في عدد من المهمات التي تقاس زمنيا بدقة مثل : درجات الـــزمن علـــي اختبار التخطيط لا ترتبط مع السرعة في قراءة الكلمات أو التعرف علي إسم اللـــون المكتوب . وكـــذلك يؤكـــد داس و داش (Das &Dash,1983) ويؤكـــد نجليـــري وآخرون (Naglieri,et.al,1989) أنه بنفس الطريقة ،فان الذاكرة وزعـــت بشـــكل عميق خـــلال الاختبـــارات الفرعيـــة (ل ت ا ت ت) (PASS) وتضـــمنت فـــي

الاختبارات اللفظية وغير اللفظية للتآني ،وفي المهمات التتابعية،وقد أكدت دراسات تحليل العناصر علي (PASS) أن كلا من التخطيط و السرعة موجودان معا في نفس العناصر علي الاختبارات الفرعية .

ج. ***قاعدة المعرفة Base Knowledge***:-

تعتبر القاعدة الأساسية لما حصل عليه الفرد من التعلم والخبرة Knowledge Base والأدوات المعرفية الأساسية والفنية المرتبطة بالعمليات لما عرفه وفهمه وتعلمه الفرد Cognitive tools هما الأساس لكل العمليات المعرفية عند الفرد التي اكتسبها سواء بشكل أساسي خلال التعلم أو بشكل غير رسمي خلال الخبرة غير التعليمية ، ويؤكد سترنبرج أن قاعدة التعلم غير الرسمية أو الخبره تظهر في الأداء داخل اختبارات الذكاء العملي (Sternberg,1984) ويشير داس (Das,1984a,1984b) إلي أن الذكاء العملي لا يختلف كثيرا عن الذكاء الاجتماعي الذي يحدد بدرجة كبيرة بواسطة المهارات التكيفية للأفراد ذوي الإعاقة العقلية ، والسلوك التكيفي هو جزء من مهارات الحياه البسيطة التي تكون ضرورية للحكم علي ما يفعله الشخص في المواقف الاجتماعية ، وعلي نموذج (خ ا ت ت) (PASS) يحدد الذكاء العملي من خلال عملية التخطيط لأنها تتضمن مجالات تنظيم الذات وتقييم الذات والدافعية كأحد العناصر الشخصية

وتتضمن الأدوات المعرفية أيضا الطرق الاجرائيه لكيفية حل المشكلات عامه مثل تنظيم الذات باستخدام منحي حل المشكلات التي تتطلب قدرا كبيرا من العناية،ومثل المعرفة الرسمية الموروثة لكيفية إتمام مهمة ما .ويتم ذلك من خلال الدمج لكلا من الأدوات الفيزيائية والعقلية والتي تسمي النشاطات المعرفية العليا (Vygotsky,1978) ، وتعتبر اللغة أداه هامة تستخدم للتفكير وللتخطيط وللتعلم الوسيط وتنظيم السلوك ، وتؤكد الأبحاث وجود اختلافات داله بين الأفراد ذوي الإعاقة العقلية وتتمثل بعض مشكلاتهم في الصعوبات التعبيرية وكذلك مشكلات في التعلم الخارجي والثقافي ،مما يظهر بشكل كبير من خلال سلوكهم التكيفي .

د. *المخرجات*:-

تعتبر المخرجات هي المكون الأخير ل(PASS) والـذي يسـتخدم لتقيـيم الأفراد ذوي الإعاقة العقلية وقد أكـدت الأبحـاث مثـل تلـك التـي قـدمها واد (Wade,1986)أنه في حالة إعطاء الطرق البديلة الأفـراد ذوي الإعاقـة العقليـة ،فانهم يستطيعون الاستجابة بكفاءة ،وقـد رأي العلمـاء أن النمـو الحركـي أحـد المخرجات المعيبة لدي الكثير من الأفراد ذوي الإعاقة العقليـة (Das ,122-125 &Naglieri,1996)

•*استخدام منظومة التقييم المعرفي لتحديد الأفراد ذوي الإعاقة العقلية* :-

يري داس ونجليري وتلامذتهما من خلال أبحاثهما أن الأفـراد ذوي نسـبه الـذكاء المتدنية علي اختبار وكسلر والذين يقعون تحت (٦٠) علـي الاختبـارات اللفظيـة كنتيجة لقصور في الانجاز اللفظي (قاعدة المعرفة) وكذلك القصـور فـي الانجـاز الأدائي (عملية التآني) ،ولكنهم يحصلون علي درجات عالية نسبيا علي أختبـارات التخطيط والانتباه أو علي كليهما ، تؤكد الأبحاث تحسن أداؤهم عن درجات الـذكاء التي يتم التنبؤ بها علي مقاييس الوظائف التكيفيـة ،فالوظـائف التكيفيـة لهـؤلاء الأشخاص قد تدل في كلا من الانتباه و التخطيط أو في كليهما :

١. الوظائف التكيفية ترتبط بعدم اكتشاف الاستراتيجية المعرفية في التخطيط
٢. يعاد النظر في التشخيص عندما نجد أن العمليات الأربعة تحت المستوي بشـكل دال(تحت من ٧٠-٧٥ درجات معيارية) معيار متضمن فـي تعريـف الجمعيـة الأمريكية للتخلف العقلي (AAMR) الذي يدل علي اختلال الوظائف العقليـة و التكيفية

ويؤكد كلا من داس ونجليري أن الدراسات علي الأفراد ذوي الإعاقة العقلية سـواء من لديهم زمله داون أو من العاديين تشير إلي الصدق التمييـزي والتشخيصـي و التنبؤي للاختبار عند الأفراد المشتبه في كونهم ذوي إعاقة عقلية.

(Das,J,2002, 5-6) (Naglieri ;J ; 2001,163-169)(Das &Naglieri,1996 ,122-125)

• ***مميزات نظرية باس:***

توجيه النقد لمفهوم نسبة الذكاء أو قياس ما يسمي بالعامل العام و الذي هو محك التشخيص لاختبارات الذكاء التقليدية مثل وكسلر وبينية والتي هي أساس منحي القياس النفسي السيكومتري ،ويرجع انتقاده إلى عدم قدرة مفهوم نسبه الذكاء في المساعدة علي تصميم برامج تقدم للأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة ، ويري أن تقييم العمليات العقلية هو الأكثر شمولا والذي يهدف للكشف عن مواطن القوة و الضعف لدي الفرد ومحاولة رسم البرنامج العلاجي المناسب لكل حالة .وهذا هو أهم ما يميز نموذج باس القائم علي نظرية متكاملة في الذكاء . (Das.et al, 1994) (فادية علوان :١٩٩٨، ٢٢-٢٥)(Das &Naglieri,1996 ,122-125) (Das,J,2002 , 5-6) (Nqglieri ;J ; 2001,163-169)

نقاط القوة والضعف للنظرية:

أولا : نقاط القوة:-

* بناء المنظومة علي نظرية قوية في التجهيز المعرفي

* بناء النموذج علي وجهه نظر حديثة تنظر للذكاء باعتباره مجموعه عمليات معرفية-كما سبق شرح ذلك في الإطار النظري ومن ثم تقيس قدرات خاصة و ليس قدرة عامة

* لا تتضمن المنظومة اختبارات فرعية تتطلب التحصيل مثل اختبارات الذكاء التقليدية ، وكذلك لا يحتوي علي اختبارات تتطلب مهارات لغوية ، مما يجعله يتناسب مع الأطفال و الأميين وذوي الاحتياجات الخاصة (الصم ،والمعاقين عقليا) وكذلك فهو متحرر من العوامل الثقافية و العرقية ، وكذلك سهوله التطبيق له تسمح بتفسير النتائج بأي لغة.

*يحتوي مقاييس فرعية لكل من (التخطيط – الانتباه- التآني- التتابع)لا تقيسها الاختبارات الأخري ،بالإضافة لكون تلك المقاييس الفرعية ذات درجه ثبات عاليه .

* عينه التقنين كبيرة ،مما يكسبه صدقا و ثباتا أقوي ، ويكسبه قدره تنبؤية عالية علي التحصيل و قدرة كبيرة علي التشخيص الفارق بين العاديين وذوي صعوبات

التعلم ،و يمكنه من كشف نقاط القصور المتصلة بالفشل علي المستوي الأكاديمي و تحديد كون ذلك الفشل مرتبط بمشكلات معرفية أم لا ،وكذلك يمكنه تقـديم دلالات عن الارتباط بين القدرة و التحصيل

* كل ما سبق يجعل من أهم مميزاته أنه يساعد في اختيار برامج التدخل الملائمـة التي تتفق و السمات المعرفيـة المميـزة لكـل فـرد بشـكل خـاص و فـردي.
(Naglieri:1999,pp115-1118)

ثانيا : نقاط الضعف :–

١. لا يوجد قياس خالص لأي نوع من التشفير المتآني والمتتابع،حيـث تتضـمن معظم الاختبارات مستويات مختلفة من التشفير ، وعند وصفنا للاختبار بأنة يقيس نوعاما من المعالجة ،نعني بذلك أنة يقيس أعلي مستوي من المعالجة المتضـمنة بشكل طبيعي في المهمة

٢.تؤثر الخلفية الثقافية والاجتماعية وكذلك المستوي التعليمي ،في اتخاذ المفحوص لمداخل مختلفة لحل المهمات .،ويري واضعوا المنظومة أن ذلك لا يمثل تحديا لمنظومتهم ، في حين تري الباحثة غير ذلـك ،فالخلفيـات الثقافيـة والبيئيـة والاجتماعية تؤثر قطعيا علي ذكاء الفرد وقدرته علي التعامل مـع المشـكلات التي تواجهه والمداخل التي يتخذها لحل تلك المشكلات ،وهذا يتفـق مـع مـا عرضة كل من:– (Guthke &Al-Zoubi,1987;Kaniel,et al.,1991; Skuy & (Shmukler, 1987; Tzuriel &Kaufman, 1999

٣. رغم وصف المقياس علي أنه اختبار للقدرات : لكن من أوجه النقـد أنـه :قـد يجيب شخص مستخدما استراتيجية خاطئة ،دون مراعاة الاختبار لذلك ، كذلك يعيب المنظومة التطبيق باستخدام المنحي التقليدي الذي لا يعطي الفرصة للتعرف علـي قدرات وإمكانات الفرد الحقيقية

ثانياً:- نظرية إستدخال العمليات العقلية العليا لفيجوتسكي:

إن مفهوم الإستدخال لا يقتصر علي ما قدمة فيجوتسكي في نظريته لكنه أيضـــا موجود عند بياجيه (والذي هو أحد نماذج المنحي الارتقائي) و رغم أن كليهما يتفق علي أن الفرد يقوم بعملية الإستدخال ، رغم أن كلا من فيجوتسكي و بياجية يختلف في الكيفية التي يحدث الإستدخال بها مؤديا لنمو الذكاء .

يري بياجيه أن الذكاء ينمو من الداخل و يوجه نفسه إلي الخـــارج ، بينمـــا يؤكد فيجوتسكي أن الذكاء يبدأ في البيئة الاجتماعية و يتجه نحو الداخل ،وهـــو مـــا يعرفة فيجوتسكي بالاستدخال .

أي أن الإستدخال عند فيجوتسكي هو إعادة بناء داخلي internal reconstruction للعمليات الخارجية . ويعطي فيجوتسكي مثالا بسيطا علي نظريته : - فيقول نحن نتعلم كيف ندرس للأطفال من خلال مشاهدة كيف كان آباؤنا يدرسون لنا ، ونـــتعلم كيف نتكلم أو حتى نقرأ كتابا بواسطة مشاهدتنا كيف يفعل الآخرون ذلك .

ويشرح فيجوتسكي(١٩٧٨) كيفية حدوث الإستدخال عند الطفل فيقول ، علي سبيل المثال ، عندما يحاول الطفل عمل شيء ما أو الوصول لهدف ما فإنه قد يحاول ولكنه يفشل و تراه الأم ،فتأتي لمساعدته ومن المحتمل أن تكتفي بالإشارة له نحـــو الهدف أو أن تقوم هي بمساعدته في العمل حتى يصل فعليا إلي هدفه ،وهنـــا يـــتعلم الطفل كيف يقوم بما يريده وكيف يستطيع الوصول لهدفه ،ومن هنا فمحاولة الطفـــل غير الناجحة تولد فعلا من الأم أومن بعض الأفراد الآخرين الأكبر أو الأكثر خبرة ، مما يقود الطفل إلي بداية القدرة علي أداء ذلك الفعل منفرداً و عندما يتعرض الطفل لنفس المشكلة مره أخري أو لما يتشابه معها فإنه يقلد ما قامت به الأم (الوسيط بين الطفل و البيئة الاجتماعية) محاولا الوصول لهدفه ،لكن هذه المرة من خـــلال مـــا تعلمه في المرة السابقة عندما رأي وإستدخل ما رآه .وهذه الوساطة الاجتماعية من الخارج هي التي أمدته بالأساس لتعلم الطريق نحو الهدف.

هذا و قد اقترح فيجوتسكي (١٩٣٤/١٩٧٢)[٢٥] أن عملية الإستدخال تتكون من ثلاثة مراحل أو تحولات : (ينتقل بينها الفرد وصولا لعملية الإستدخال ،ومن ثم النمــو) :

وهي "عملية إعادة بناء النشاط الخارجي بشكل قصدي ليحدث داخليا " حيــث يقلــد الطفل الأشخاص في البيئة الاجتماعية ،غالبا ما تكون الأم هي الشخص الذي يقلــده الطفل، ومن هنا يحاول عمل ما يمكنها عمله (فما يستطيع الفرد عملة بمساعده اليوم ، يعمله غداً منفردا)

إن ما يبدأ علي المستوي الاجتماعي ينتقل علي المستوي الشخصي ، ونجد هنا أن هناك عمليات تحدث علي المستوي البين شخصي interpersonal تنتقل داخــل الفرد إلي المستوي الداخل شخصي intrapersonal ، و بعبارة أخــري فــإن مــا يحدث داخل الفرد ؛ يحدث أولا بين الناس. وهكذا يؤكد فيجوتســكي أن الــذكاء لا ينمو داخل المخ the head لكن ينمو خلال العلاقات والتفاعلات بين الناس .

التحول من العملية البين شخصية interpersonal إلى العملية الداخل شخصية intrapersonal one أي العملية بين الفرد و ذاته ، وهذا التحــول هــو نتيجــة لسلسله طويلة من الأحداث النمائية التي كانت في المرحله السابقة بين الفرد و الآخر

ومن ثم يعرف فيجوتسكي (١٩٣٤/١٩٧٢) الإستدخال/الإستدماج :

_ "نمو باعتباره عملية تبدأ في البيئة (خارج الفرد) ثم تنتقل إلى الفرد (داخله)،حيث تمثل البيئة مكانه أساسية،و يمثل الوسيط الذي يساعد الطفل علي تحويل الخبرة من الخارج إلي الداخل مكانة هامة "_و"الإستدماج لا يتم كمجرد عمليه تقليد آلية لجزئية سلوكية ،بل هو عملية ممتدة و مستمرة و متطورة ،فهي تبدأ بأداء غير دقيق ،وقــد تكون غير مفهومه ،أو غير مرتبطــة بغيرهــا مــن الخبــرات السابقة،ويســتغرق استدماجها وقتاً يطول أو يقصر تبعاً لنشاط الفرد وإمكاناته ،بل إن بعض الأنشطه لا تستدمج أبداً،وتظل دائما منفصلة و خارجية " (فيجوتسكي :١٩٤٣، ٥٦)

[25] يمثل الرقم الأول في المرجع السنة التي تم تأليف الكتاب فيها باللغة الروسية ويمثل الرقم الثاني السنة التي ترجم فيها الكتاب للغة الانجليزيه

ومما سبق يتضح أن فيجوتسكي يعتبر الإستدخال هو الأساس لنمو العمليات العقلية العليا كالنمو اللغوي ، ونمو القدرات العقلية،وارتقاء التفكير. حيث يري أن ارتقاء الكلام مشروطاً بارتقاء التفكير ، والذي يسير وفقا للنظام الآتي :-

أولا فإن الهدف الرئيسي من الكلام(ليس للأطفال فقط و لكن للراشدين أيضاً) هو *الاتصال Communication* ، و. هو ناتج من حاجتنا الأساسية للاتصال الاجتماعي ،ومن ثم فإن الكلام له صبغه اجتماعيه أساسية مبكرة . ويصبح الكلام متمركزاً حول الذات – كما يري فيجوتسكي (١٩٦٢) –حين يقوم الطفل "بتحويل الأشكال الاجتماعية المشتركة من السلوك إلي مجال الوظائف النفس- شخصية الداخلية inner-personal psychic functions " وهكذا فإن ارتقاء التفكير لا يسير من الفرد إلي المجتمع بل العكس، فهو يسير من المجتمع إلى الفرد أولا ثم يوظفه الفرد داخلياً لإنتاج ما يحتاج إليه . ومن هذا يري فيجوتسكي(١٩٣٤/١٩٧٢):

أن اللغة ما هي إلا "اندماج بين كلام خارجي outer speech ،و كلام داخلي inner speech يتم التفكير من خلاله " حيث يري فيجوتسكي أن كلام الطفل يساعد الطفل علي تنظيم ذاته وتحليل الموقف والمشكلات ويتحول كلام الفرد بين داخلي وخارجي فيندمج كلاهما معا ليعطي حلا للمشكلة ، ومن ذلك نخلص إلي أن اللغة و التفكير كيانات ثنائية من ظاهره مشتركة ، ويؤكد فيجوتسكي علي أن الطفل يفكر قبل إمتلاكة اللغة اللفظية التي يعبر بها عن تفكيره ،و بذلك فهو يخالف بعض علماء علم النفس الارتقائي في ما يرونه من أن التفكير يعتمد علي اللغة (Frauenglass,M.H. et.al., 1995:373-380)

كما يري أن مصدر التفكير موجود في الارتقاء الحيوي للطفل ، بينما مصدر اللغة كامن في السياق الاجتماعي الذي يعيش فيه الطفل .وحتى إذا كان مصدر التفكير و اللغة مختلف، فإنهما مترابطان، وذلك فبمجرد معرفه الطفل أن لكل شيء إسماً ، إدراكه لذلك فإن التفكير و اللغة لا ينفصلان،"فاستدخال اللغة يجعل من التفكير معبراً عن الكلام الداخلي " .

ويري فيجوتسكي (١٩٣٤/١٩٧٢) أن نمو عمليات التفكير تبدأ بتفاعل بين الكلام و الإيماءات (الإشارات) signs – فبين الأبوين كلام وبينهما و بين الطفل إيماءات و إشارات – ، ثم يحدث التفكير المستقل في المرحلة التي يكون فيها الطفل قادرا لأول مرة علي استدخال هذه المحادثات و يجربها بنفسه –بداخله– (أي الانتقال من مرحله الحوار ألي مرحله المناجاة الداخلية– كما ذكر علي سليمان :١٩٩٢) .
فالكلام الداخلي هو مرحلة ضرورية في إنتاج الكلام الخارجي ، فالكلام يمر خلال إرتقائه بمرحله خاصة تشتمل علي الانتقال من التفكير إلي نطق الكلام ،و خلال المرور عبر هذه المرحله يتحول الإحساس الداخلي إلي نظام خاص بالكلام المنظم البنائي المتسق المتسع أيضاً ،وتحويل الفكرة الأولية إلي كلام منطوق منظم متسلسل لا يتم في خطوة واحدة مفاجئة ،لكنة يشتمل علي عمليات تسجيل مركبة للأصوات و الحروف الصوتية و الدلالة الأساسية في شكل مخطط أو تنظيم عقلي كلامي متتابع ،وهذا هو السبب في أن فيجوتسكي قال "إن التفكير لا يتجسد في الكلام لكنه يكتمل به ومن خلاله "، وفي هذه العملية يلعب الكلام الداخلي دورا حاسما ، فمن المعروف أن الكلام الداخلي يظهر عند الطفل عندما يواجه صعوبات ما في مهام أو مطالب تكيفيه معينه في المراحل المبكرة من إرتقائه ،هذا الكلام الداخلي يظهر في مرحله متأخرة نسبياً بعد ظهور الكلام الخارجي الموجه إلي الآخرين ، فالطفل خلال الكلام الداخلي يبدأ في توجيه الكلام –الذي كان يوجهه للآخرين إلي نفسه ،هذا الارتقاء يمر عبر مراحل عديدة تشتمل علي : الكلام الخارجي،و الحديث المتقطع مع الآخرين،والكلام المختصر المختزل مع الذات . ولا يشتمل الكلام الداخلي علي نفس البنيه التكوينية الموجوده في الكلام الخارجي المستفيض ، فالكلام الداخلي مختزل ،غير منظم،ولاشكل له". (علي سليمان :١٩٩٢ ١٧١-١٧٣)
وهنا لا تتفق الباحثه مع (علي سليمان) في ذلك حيث أن فيجوتسكي (١٩٣٤/١٩٧٢) قد أكد أن الكلام الداخلي رغم أنه قد يكون مختزلا لكنه منظم و له شكل وقد حدد ذلك خلال استخدامه لمفهومي الإشارة sign والأداة tool ، وكذلك

أكد أنه يكون منظماً حسبما يستطيع الفرد استخدام قدراته وإمكاناته وتنظيم استخدامه لعملياته العقلية و التي يري أهميتها خاصة في مساعده الفرد علي الوصول لأقصي أداء ممكن لحيز نموه .

إن (المونولوج) الحوار مع النفس لا يعني فقط – سواء عند فيجوتسكي أو عند السلوكيين أمثال (مايكنباوم 1977, Meichenbaum) أنه من أنجح الوسائل للتغلب علي المتعقدات الخاطئة ،و الاضطرابات التي قد تصيب الطفل بما في ذلك الخوف الشديد ،و الإندفاع ،و العدوان في المواقف التي يواجهها ، إجتماعيه كانت أو دراسية – فتلك السلوكيات المضطربة تعتبر نتيجة مباشرة لما يردده الطفل مع نفسه ، ومع ما تقنع به ذاته من أفكار أو حوادث .

كذلك يضيف (هر برت1987, Herbert) أن الحوار مع النفس عند أداء نشاط معين من شأنه تنبيه الطفل إلي تأثير أفكاره السلبية في سلوكه ،ويقترح هربرت منهجا كاملا يمكن للمعالج من خلاله أن يطلب من الطفل أن يعيد و يردد عبارات مضادة لأفكارة الخاطئة مثل "توقف ... فكر قبل أن تجيب ....سأعد لعشرة قبل أن أستجيب "........ و كذلك استخدام فنيات أخري مثل الوعي بالذات و مراقبتها وتخيل النتائج ،وغيرها من فنيات العلاج السلوكي .

(عبد الستار إبراهيم ،و آخرون : ١٩٩٣، ١٠١ – ١٠٣)

ومما سبق تتضح أهميه كلا من الإستدخال و الكلام الداخلي ، سواء في التفكير و العمليات العقلية العليا أو في الحوار مع) الذات و مع الآخر فيري أن (Heyman,C.&Dweck, C.:1998,391-402) (Measell,J.R.,1998:1556-1576) الحديث الداخلي للطفل وتفسير الطفل لقسمات الوجه للآخر تتحكم بدرجه كبيره في أحكام الطفل علي الذات والآخرين ،وأن ما يدور داخليا –المونولوج الداخلي للطفل – يؤثر في السلوك الذي يظهره الطفل –سواء كان ذلك السلوك اندفاع أم تروي

٣) قياس الذكاء:

يشير تشارلز هادجي (Charles Hadji;1997) في تساؤلاته علي أنه لم يحن الوقت بعد لكي نقلع عن تمسكنا بالأهداف الكمية ؟ ولم يحن الوقت أيضاً لرفض الأحكام القائمة عليها ؟ وكذلك لم يأتي الوقت بعد لاستكمال التقييم ؟

إن ما ناقشه هدجي في تساؤلاته لم يكن الا نتاجا لما حاول توضيحه خلال عرضة لشكل التقييم الحالي التقليدي السيكومتري./الجماعي المرجعي /المحكي المرجع[٢٦] ..... وتوصل في النهاية للتساؤلات السابقة ،حيث رأي أننا بحاجة إلى تقييم يعطينا معلومات تساعدنا علي الحكم ،وعلي التوضيح وعلي المساعدة وعلي العلاج ....

إن المنحي التقييمي المستخدم لتطبيق الاختبارات ،والذي من أهم شروطه تحديد الأداء الحالي بدقه والتزام الحيادية في التعاملات و الموضوعية عند إجراء الاختبارات ،و الحكم علي مستوي الفرد خلال مفاضلة درجته مع مجموعه معياريه من الأقران و غيرها من الخصائص الضرورية للمنحي التقليدي /السيكومتري/الثابت/المعياري . هي ما رأي أنصار المنحي الدينامي ضرورة إعادة النظر فيها ثانية وذلك بناء علي الآتي:-

- *التقييم الدينامي و السيكومترات التقليدية/الاستاتيكية:*

تري صفاء الأعسر(٢٠٠١) أن " القياس الدينامي يسعي لقياس إمكانية الفرد للإفادة من التعلم،أي الوسع المعرفي Learning propensity و يستند في دعواه إلى أن المخ البشري نظام مفتوح ينمو و يخبو من خلال تفاعلة مع البيئة ،فالبيئة الثرية بالمثيرات المتجددة المتنوعة تنشط المخ و تحفز العمليات المعرفية الوجدانية للتوصل لصيغ جديدة يقاس من خلالها النمو المستمر أو الوسع المعرفي كدالة لحيز النمو الممكن،أي تتسع المسافة علي حيز النمو الممكن

---

[26] لاحظت الباحثة إستخدام الأدبيات لتلك الكلمات بشكل تبادلي للتعبير عن التقييم التقليدي.

وبذات المنطق فان البيئة الرتيبة المحرومة من تلك المثيرات تعرض المخ للتيبس المعرفي الوجداني فتزداد الهوة بين الأداء الفعلي و الأداء الممكن ،أي تتسع المسافة الدالة علي حيز النمو الممكن"

٣-١-١مقارنة بين المنحيين:

	التقييم التقليدي	*التقييم الدينامي*
١	يهتم بدرجة وارتقاء النمو العقلي	يهتم بأسلوب و عمليات النمو العقلي
٢	يفاضل بين مجموعه معيارية من الأقران "عينه التقنين"	يقارن أداء الفردنفسة في أوقات مختلفة ومهام مختلفة
٣	يقيس المستوي الحالي الواضح للوظائف	يقيس مدي الميل التعليمي- أفضل ما يمكن تحقيقة
٤	يصنف الأداء الراهن ،"ماذا يعرف الفرد " حيث يصنف علي أساس من التدرج أو الفئات	يقيس إمكانية التعلم
٥	يقيس لأي درجة يستطيع الفرد التعلم بمفردة	يبحث في الإمكانات والظروف من أجل التغيير البنائي،ويحدد نوع التعليم الذي يحتاجه الفرد ليحقق مستوي مقبول من الأداء "نقلة كيفية" ،وكذلك أوجه القصور في العمليات التي ترتب عليها فشلة في الماضي و كيف يمكن تصحيح ذلك
٦	يتنبأ بالأداء المستقبلي علي أساس ثبات الخصائص و الوظائف العقلية	يبحث عن مؤشرات التطور والتنمية وأقصي أداء ممكن لهذا الفرد .
٧	يقوم الفاحص بدور الملاحظ/ الراصد/المراقب منطلقا من فلسفة القياس الجماعي المرجعي /المحكي المرجعي	يقوم الفاحص بدور الوسيط حيث يسعي إلى تقليل أثر العوائق الدخيلة علي الأداء/ العوامل التي تحجب الإمكانات الحقيقية التي يسعي القياس

الديناميي إلى تقديرها.		
الهدف منه هو : التشخيص تمهيدا للتخطيط والإثراء	الهدف منه هو : القياس والترتيب والتقييم	٨

(صفاء الأعسر:١٩٩٨) (فيرشتين Feuerstien:1979) (فيرشتين Feuerstien:2000)

إن المهمة الرئيسية للممتحن في نموذج فيرشتين (أداه تقييم إمكانية التعلم {أ ت م ت}(Learning Potential Assessment Device{LPAD}) هو اعاده تنمية بعض الوظائف المعرفية الأساسية والتعرف علي الوظائف العقلية المعيبة التي تسبب الإعاقة لقدرة الشخص علي التعلم وتحد من قدرته علي الوصول لإمكاناته ،ومساعدته علي تنمية قدراته لأقصي حيز نمو ممكن له في كلا من الموقف الاختباري و الحياة اليومية .

<u>*٣-١-٢-وظيفة التقييم الدينامي والهدف منه:*</u>

يشير مصطلح وظيفة Functional إلي" التدخل الديناميي Dynamic Intervention" حيث أن الهدف الرئيسي للتدخل الدينامي" ليس هو التصنيف أو الترتيب أو التقييم ،وإنما التشخيص تمهيداً للتخطيط والإثراء ،ولذلك فانه يسعي لتوفير بيئة آمنة ثرية مركزها المفحوص وليس الأداء -المفحوص بكل ما يقوم به من عمليات معرفية وجدانية اجتماعية- هذه البيئة الآمنة يتوفر فيها التفاعل بين الفاحص والمفحوص بما ينشط المخ ويحفز العمليات المعرفية الوجدانية لكي تعمل بقدر ما لديها من وسع معرفي ، حيث يقوم الفاحص بتدعيم الإجابات الصحيحة ،وتوجيه المفحوص لمراجعه إجاباته ، أو البحث عن علاقات جديدة ،ويتم هذا التفاعل علي أساس خريطة العمليات المعرفية اللازمة لتجهيز المعلومات في المهام المختلفة ، والتي يتم علي أساسها تقدير جوانب القوه والضعف لدي المفحوص ،ومقدار ما يحتاجه من إثراء ،وما يمكن أن يحققه من نمو ."(صفاء الأعسر:٢٠٠١، ٣١٠)

٣-١-٣- *بنائية التقييم الدينامي*:-

يقوم التقييم الدينامي علي مفاهيم فيجوتسكي Vygotsky :-(" قابليــة البنــاء العقلي للتشكل/للتعديل الذاتي نتيجة للتفاعل مــع البيئــة (ق ب ع ت) Structural Cognitive Modifiability (SCM) "،وعلي مفهوم "خبرة التعلم الوسيط (خ ت و) Mediating Learning Experience(MLE) "، و علي مفهوم " قابلية المخ للتشكل Brain Plasticity "،و علي مفهوم " حيز النمو الممكن (ح ن م) Zone of Proximal/Potential Development (ZPD) ") .

و"نظر لمحاولة التقييم الدينامي لتجاوز ما حققه الفرد نتيجة خبراته السابقة إلى ما يمكن أن يحققه في المستقبل بتوفير بيئة مناسبة ، أي أنه يسعي لقياس إمكانية الفرد للإفادة من التعليم ،أي السع المعرفي Learning propensity و يستند في دعــواه إلى أن المخ البشري نظام مفتوح ينمو و يخبو من خلال تفاعلة مع البيئــة ،فالبيئــة الثرية بالمثيرات المتجددة المتنوعة تنشط المخ و تحفز العمليات المعرفية الوجدانيــة للتوصل لصيغ جديدة يقاس من خلالها النمو المستمر أو الوسع المعرفي كدالة لحيز النمو الممكن،أي تتسع المسافة علي حيز النمو الممكن ،و بذات المنطق فان البيئــة الرتيبة المحرومة من تلك المثيرات تعرض المخ للتيبس المعرفي الوجداني فتــزداد الهوة بين الأداء الفعلي و الأداء الممكن ،أي تتسع المسافة الدالة علي حيــز النمــو الممكن أي تتسع المسافة الدالة علي حيز النمو الممكن "

(صفاء الأعسر:٢٠٠١-٣٠٨،-٣٠٩)

وتضيف أ.د/صفاء الأعسر(١٩٩٨،٢٠٠١) أن الفرق في البنائية للموقف الاختباري بين كلا من القياس التقليدي الذي فيه يكون "موقف القياس موقفاً مقنناً حيث تكــون التعليمات ثابتة ،والمعايير ثابتة ،والفــاحص محايــد وموضــوعي ، أمــا القيــاس الدينامي،فكل أبعاد الموقف تفاعلية حيث ينطلق الفاحص من أسس نظرية ثابتة تنبثق منها التساؤلات التي يحاول الفاحص الإجابة عنها وهي :-

ما هي العمليات التي يستخدمها المفحوص عند قيامه بأداء مهام المقياس؟

ما هي المهام التي يجيد أدائها ، و ماهي المهام التي يجد صعوبة في أدائها ؟

ما معوقات الأداء كما يلاحظها الفاحص؟

ما مدي قابلية المعوقات للتعديل؟

ما مواصفات التدخل الذي استفاد منه المفحوص،وما مواصفات التدخل الذي لم يستفد منه؟

ما مدي الجهد المطلوب من جانب الفاحص ومن جانب المفحوص من أجل تحقيق التعديل الممكن؟

ما الإمكانات التي يمكن البدء منها في عملية الإثراء؟

ما مدي التعديل الذي حدث في أداء المفحوص نتيجة لتدخل الفاحص في موقف القياس ؟

ما مدي التعديل المتوقع بناء علي أعلي تقدير للفاحص للتعديل الذي تم ؟

ومما سبق يتضح أن بنائية التقييم الدينامي تختلف من حيث:-

١. ***طبيعة وبناء المهمات:-*** حيث تقيس العمليات العقلية العليا ،وتتسم كذلك بالمرونة وتفاوت درجات التعقيد

٢. ***إعادة تشكيل الموقف الاختباري :*** فيقوم علي أساس المرونة والفردية وقابلية التفاعل بين المهمة والمفحوص والفاحص

٣. ***اختلاف طرق تفسير النتائج*** *:- الاختلاف من الحكم علي الفرد من خلال مخرجات نتائجه، إلي الحكم علي الفرد خلال العمليات الضمنية التي يقوم بها المفحوص أثناء تأديته للمهام في الموقف الاختباري .*

حيث تشير صفاء الأعسر(٢٠٠١) إلي أن دور الفاحص في القياس الدينامي "لا ينطلق من فلسفة القياس الجماعي المرجع ،فهو لا يقارن المفحوص بمن هم مثله ،ولاينطلق من فلسفة القياس المحكي المرجع ،فهو لا يقارن المفحوص بمحكمات يسعي لتحقيقها ،وانما يقارن أداء المفحوص التلقائي دون تنشيط أو إثراء أو تفاعل بأدائه بعد التفاعل ،باعتبار أن ما يحققه المفحوص من تقدم هو دالة علي الوسع المعرفي أي علي مدي قابليته للتعديل الذاتي ،أي قابليته للتعلم ، والفاحص هنا يطبق المبادئ الخاصة بقابلية المخ للتعديل الذاتي وبحيز النمو الممكن ،ويقوم الفاحص هنا

بدور الوسيط حيث يسعي لتخفيف أثر العوامل التي تحجب الإمكانات الحقيقية التي يسعي القياس الدينامي إلي تقديرها"

وهنا يقوم تفسير الدرجات علي النظر للمفحوص فردياً و محاولة رسم الخريطة المعرفية الخاصة به.

٣-١-٤ *الصدق و الثبات* :-

يري بيدوف (Budoff,M.1987) أن فيرشتين أستخدم تدريبا قائما علي الاختبار Training –based Assessment مع الأطفال اليهود المتحدثين للفرنسيه و القادمين من القري المغربية الصغيرة حيث قام أولا بالتأكد من ثبات التدريب و الاختبار القائم علية ثم تأكد من الصدق عند مستويين :-

أولا الصدق التلازمي Concurrent Validity وذلك من خلال ربط نتائج إمكانية التعلم عنده مع مقاييس مثل وكسلر أو بينيه حيث أن تلك المقاييس تقيس درجة الذكاء IQ . أو ربط نتائج إمكانية التعلم عنده مع نتائج درجات التعلم علي مهمات تعليمية متنوعة أخري

ثانيا الصدق البنائي Construct Validity: و قد قام بدراسته باختبار التأثيرات الفارقة علي استجابات الطلاب المعاقين عقليا القابلين للتعلم (EMR) علي التدريب القائم علي الاختبار لأنماط مختلفة من القياسات مثل قياسات الشخصية و الطموح المهني و التفاعل الاجتماعي ....الخ (Lidz,c. et al ,1987:57-60)

هذا ويضيف فيرشتين مستوي آخر :- ثالثاً الصدق التنبؤي Predictive Validity :-

يوضح فيرشتين في دراساته التجريبية (١٩٧٩ /١٩٨١) قدرة اختباره علي التنبؤ بمستوي أداء أطفال الأقليات، حيث استطاع تحديد الأطفال ذوي المستويات العليا الدالة علي إمكانية التعلم وميزهم عن أولئك الذين يستدل من نسب ذكائهم علي وصفهم بالمعاقين عقليا القابلين للتعلم (EMR) وذلك باستخدام إجراءات التقييم الدينامي .

كما أوضح بابايد وبيدوف (Babaid&Budoff,1974) وجود نتائج مشابهة لما وصل له فيرشتين عندما قارنا أداء أطفال ذوي خلفيات و طبقات اجتماعية مختلفة حيث ظهر التمييز بين أداء الأطفال فكان مدي نسب الذكاء عندهم :

٦٣وتعني أطفال معاقين عقليا -دون المستوي Subnormal

٨٨ وتعني أطفالا ذوي مستوي منخفض من الأداء

١١٣ وتعني أطفالا ذوي مستوي عال من الأداء

وقد قررا أنه يوجد العديد من المعاقين عقليا القابلين للتعلم (EMR) في نفس مستوي أقرانهم من غير المعاقين بشرط اتباعهم تدريبا علي سياق ما يقدم في مناحي التقييم الديناميه (Lidz,c. et al, 1987:438-440)

هذا ويوضح فيرشتين أن الاختبار الدينامي هو عبارة عن اختبار تقليدي في بدايته ،دون الاكتفاء بنتائج ذلك الاختبار التقليدي والاستمرار في تقديم التدخلات والمساعدات ذات المعني ،والتي تقدم من خلال الوسيط (الفاحص) ،ومن هنا يؤكد أن الصدق علي المقياس المعياري لا يبتعد كثيرا عن الصدق علي المقياس الدينامي ،ويمكننا معرفه هذا الصدق خلال استقرار أكثر الخصائص المقاسة و التدخلات و المساعدات المقدمة للمفحوص . (Feuerstein, et .al: 1979,24)

<u>أما بخصوص الثبات :</u> فيشير ليدز (١٩٩٧) أن ثبات الاختبار الذي يكمن في اعاده الاختبار في الاختبارات الاستاتيكيه ،لا يمكن تطبيقه عند استخدام المنحي الدينامي ، مما يدل علي انخفاض الثبات علي الاختبارات الدينامية.

(Reagan :2002,36)

مما سبق يتضح أنه ما زال هناك جدال حول الصدق و الثبات علي الاختبارات الدينامية ،ولكن سوانسون (Swanson,1984) أكد أنه رغم ذلك الجدال حول الصدق والثبات الا أن ذلك لا يجب أن يجعلنا ننسي ما يقدمه المنحي الدينامي سواء علي المستوي النظري أو علي المستوي العملي ،ومدي انعكاس تلك الفائدة علي الممارسات التربوية و السيكولوجية .

(Lidz,c. et al ,1987:439-440)

٣-١-٥-العناصر غير المعرفية داخل التقييم الدينامي:-

تتشابة العناصر غير المعرفية في التقييم الدينامي مع العناصر المعرفية للسلوك الإنساني بشكل عام ،وتشمل:
الاستجابات الانفعالية (مثل الاستجابات الناتجة عن الخوف،الألم، الهلع،الإرهاق..)، والقدرات (مثل الكفاءة والتدريب) ، والأحداث غير المتوقعة (مثل الخطأ والحوادث الفجائية) (http:ZETETIX.com)

٣-٢-أصول التقييم الدينامي :

٣- ٢-١- اعتبارات في القرن العشرين:-

كان لما ظهر في هذا القرن من نظريات للذكاء واختبارات لقياس الذكاء مثل ما قدمة بينية(١٩٠٥) وما قدمة سبيرمان (العامل العام g) وكذلك ما قدمه رايموند كاتل وجون هورن حيث الذكاء المرن ،و كذلك تعديلات بينية–سيمون ١٩١٦ ،وكذلك تأثير ما قدمه هيرنستين وموراي ونقدهما للمنحني الجرسي والبناء الكلاسيكي ،و ما قدمه آرثر جنسن Arther Jensen,1916 في أبحاثه عن نسبة الذكاء وأثر كلا من المستوي الاجتماعي الاقتصادي علي تلك النسبة خاصة عند الأطفال ،مما كان له أثرة علي إعادة النظر في التقييمات الاستاتيكية التقليدية.

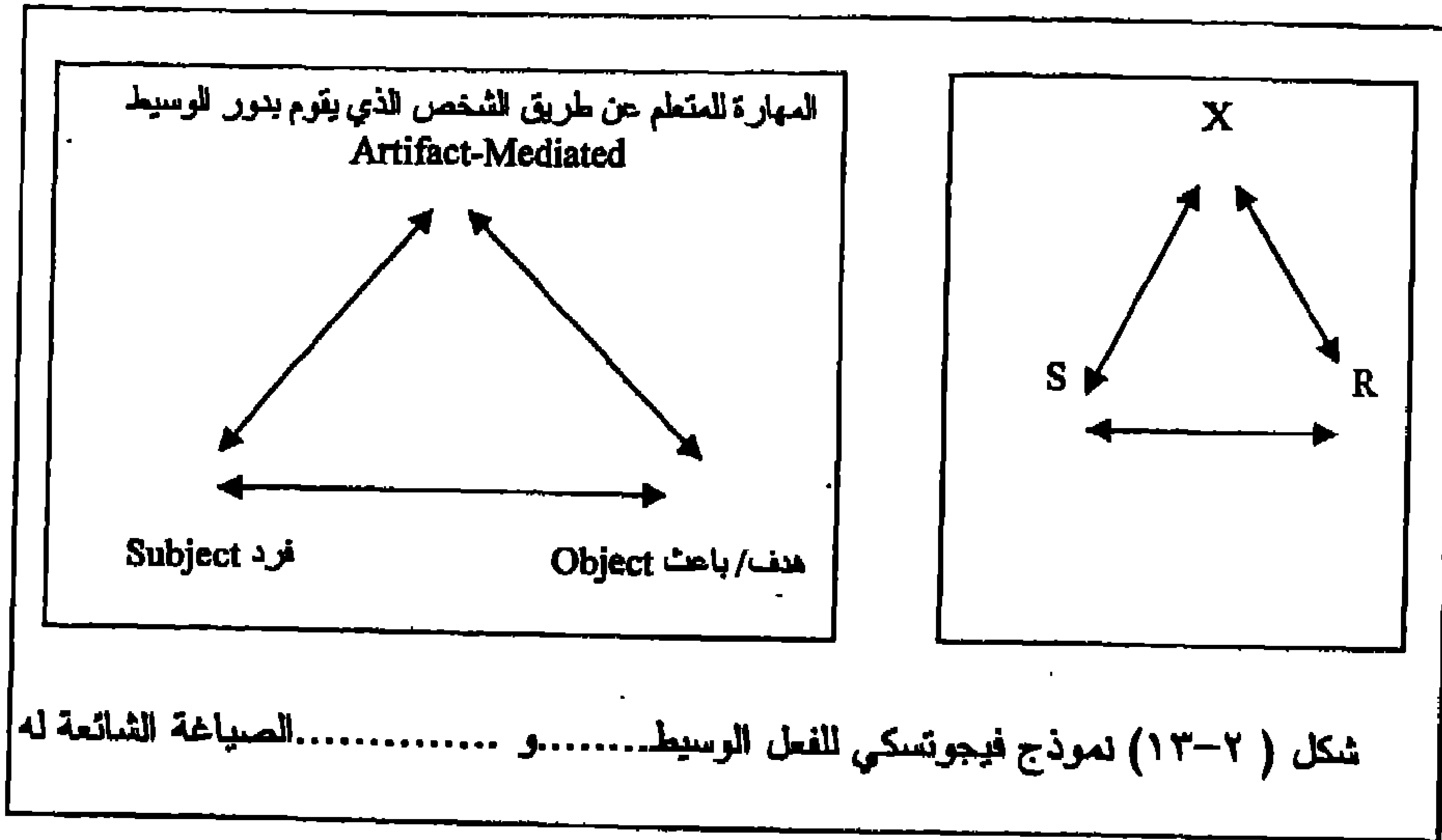
وقد كان لنظريات فيجوتسكي(١٨٩٦- ١٩٣٤) القائمة علي أسس"تشريحية و نيورولوجية ونفسية واجتماعية وتربوية " أثرها في ظهور مفاهيم جديده مثل" قابلية المخ البشري للتشكل و حيز النمو الممكن والاستدخال للعمليات العقلية العليا والرمز والأداة والإشارة Symbol , Tool & Sign "وتلك المفاهيم هي التي أقام علي أساسها فيرشتين نظريته في "البناء العقلي وخبره التعلم الوسيط (خ ت و) Mediated Learning Experience (MLE)" وكذلك منحاه التقييمي "التقييم الدينامي (ت د) Dynamic Assessment(DA) " وأداته التقييمية "أداه تقييم إمكانية التعلم(ا ت م ت)(Learning Potential Assessment Device (LPAD" .

٣-٢-٢- نظرية النشاط:-

كان لظهور" نظرية النشاط الثقــافي – التــاريخي Cultural-Historical Activity Theory " قبل سنة (١٩٣٠) علــي يــد علمـــاء الــنفس الســـوفيتيين "فيجوتسكي ولونتيف و لوريا Vygotsky ,Loent'ev ,&Luria "أثر كبير كأساس أقام علية فيجوتسكي مفهوميه "الإستدخال و حيز النمو الممكن" ، فقــد أوضـــحت النظرية أن هناك :

١)المهارة تنتقل للمتعلم عن طريق الشخص الذي يقوم بدور الوســـيط Artifact-Mediated

و ٢) الفعل الموجه نحو موضوع ما Object-Oriented Action حيث يؤكدون علي أن الإنسان لا يستجيب مباشرة للبيئة (للإنعكاسات الفطرية) فوساطة الوســـائل الثقافية و الأدوات و الإشارات تتوسط علاقة الفرد والأهداف البيئية . لــذلك تــري النظرية أن الفرد /الكائن الحي ذو بناء ثلاثي الجوانب ،كما يوضحه الشكل الآتي :



شكل (٢-١٣) نموذج فيجوتسكي للفعل الوسيط.........و ....الصياغة الشائعة له

وبناء علي نظره فيجوتسكي الشاملة عن(الوساطة للوظائف العقلية الأساســية والتي أطلق عليها "الأدوات السيكولوجية Psychological Tools") ، *فقد أشــار الي أن الوساطة هي* :- محاولة من الكائن الحي لتجاوز محدوديــه نشـــاطه،حيث

نظرا لمحدودية نشاط الكائن الحي ،فانه يستخدم الأدوات السيكولوجية والتي تساعده علي الانتقال والإبداع ،حاملا معه تاريخا ثقافيا متراكما للجنس البشري الذي هــو واحد منهم . هذا وتعرف الأداة Toolعلي أنها :- موجز لموضوع أو تعبيــر مـــا يساعد الكائن الحي غلي أداء نشاطاته السيكولوجية ،ويستخدم بعض الســيكولوجيين كلمه أداه عندما يتحدثون عن الوظيفة غير المباشرة للشيء كتعبير عن إنجاز نشاط ما مثلا "مثل الكلام هو أداة التفكير" فهو هنا يقو بإيجاز محتوي تعريفــي أو معنـــي صعب عن حقيقة ما في أداة تعبر عن ما يريد أن يقولة بهدف تسهيل المعني الغيــر واضح للكلمات في المهمة . (Vygotsky: 1978, 52-57), (Wertsch: 1985, 148), (Kaptetinin&Bonnie: 1997, 1997, htm)

(http://www.acm.org.Isigch/chi97/Proceedings/toutrial.bn.htm)

<u>وكذلك عرف الإستدخال والاستخراج Internalization /Externalization علـــي</u>

<u>أنه:</u> يوجد فروق بين النشاطات الداخلية و الخارجية ،حيث تفتــرض أن النشـــاطات الداخلية لا يمكن فهمها إذا قمنا بتحليلها منفصلة عــن النشـــاطات الخارجيـــة ،فهمـــا متداخلان متحولان فيما بينهما .

أ) <u>الإستدخال هو :</u> تحويل نشاطات خارجية لأخــري داخليـــة ،دون معالجـــة الأهداف بشكل واقعي مثل (التخيلات،المثيرات العقلية،....)

ب) <u>الاستخراج هو:-</u> تحويل النشاطات الداخلية لأخرى خارجية ،والاستخراج ضروري عندما يستدخل الفرد فعلا ما و يريد أن يجدده أو يقيسه ....مثـــال ذلـــك (التعاون ...والحوار بين الناس في عمل ما أو نشاط ما كاجتماع أو سيمنار مثلا

ج) ومن هذا يؤكد فيجوتسكي أن الإنسان ينمو أولا علي المستوي الاجتماعي ثم علي المستوي الفردي . وتري الباحثه أن كلا المستويين متداخلين متبادلين لا يمكن فعلياً تحديد الأسبقية لأحدهما علي الآخر كما هو بالشكل النظري .

(Vygotsky: 1978, 40-57),(Wertch:1985,50-55)

<u>(http://www.edu.helsinki/activity/6ao.htm)</u>

٣-٢-٣جدول ملخص للمناحي و النظريات الأخرى غير فيجوتسكي و فيرشتين في التقييم الدينامي:-

	المنحي	الطريقة/الأداة التقييمه	الفئة المستهدفة	البنيه	سياق الاختبار (طبيعة المهمة)	الهدف (المخرج)	التوجه	القوة التنبوية
١.	نظرية قابلية البناء المعرفي للتشكل (فيرشتين وزملاؤه)	أداه تقييم إمكانية التعلم	كل الأفراد القابلين للتشكل	اختبار-وساطة-اختبار	شكل اصطناعي لما يدور في البيئة الخارجية بما في ذلك المدرسة	تغيير البناء المعرفي	حث المفحوص لإظهار أقصي أداء ممكن لدية	ذات دلالة مقبولة
٢.	اختبار إمكانية التعلم(بيد وف وزملاءه)	اختبار يركز علي التمرين	أطفال ذوي خبره رسوب مدرسي(طلاب منخفضي التحصيل،منخفضي نسبه الذكاء)	اختبار قبلي رسمي- تدريب معياري/تمرين -اختبار بعدي رسمي	شكل اصطناعي لما يحدث في سياق بيئة المدرسة ،مشكلات تفكير مجرد (غالبا تكون لفظية)	تحسن الأداء علي الاختبار	الحث للمفحوص خلال المهمة	عالي علي نحو مقبول
٣.	منحي التدعيمات التدريجية :لكامبون و برون (الاختبار خلال التعلم و الانتقال)	الإجراءات الإرشادية Hinting Procedure	الطلاب الضعاف دراسياً	اختبار قبلي (لتحديد مستوي الأداء للمعلومة) – تعلم وسيط أولي –تدخل استاتيكي واختبار انتقالي- تدخل وسيط وانتقالي	يستخدم الاختبارات التقليدية الخاصة بمجال التقييم	قياس حيز النمو الممكن	الحث للمفحوص خلال المهمة	غير ذو أساس
٤.	منحي اختباري لقياس امكانيه التعلم Lerntest	اختبارات ألمانية لتحديد إمكانية التعلم (جانكي و	للعاديين و للأطفال المعاقين عقليا وللراشدين ذوي	أ) اختبار قبلي- تدريب- اختبار بعدي (طويل الأمد)	منحاه يتجه نحو السيكومتريه حيث أنه يستخدم اختبارات توجد	تسجيل المكاسب التعليمية	توجيه المفحوص نحو المهمة	عالي علي نحو مقبول للأفراد ذوي نسبه الذكاء

		زملاءه)	اضطرابات المخ	ثم ب) تدريب داخل نموذج اختبار (قصير الأمد)	داخل مجالات خاصة			المنخفضة عن المعدل
٥.		اختبار هولندي لإمكانية التعلم للأقليات (هيزلز وهامرز Heesele (& Hamers	الأطفال من الأقليات العرقية	نموذج تدريب داخل الاختبار	منحاه يتجه نحو السيكومتريه حيث أنه يستخدم لختبارات توجد داخل مجالات خاصة	مدي استفادة الأطفال من المساعدة	توجيه المفحوص نحو المهمة	يوضع الاختبار كمؤشر متوسط للتحصيل المدرسي ،لكن ليس كمؤشر جيد لاختبار الذكاء التقليدي
٦.	منحي اختبار – الحدود	منحي تعليم – الحدود (كارلسون ويلد)	للأطفال العاديين و المعاقين عقليا و غير القابلين للتعلم	وضع المفحوص في ظروف متعددة مع كميات متنوعة من اللفظيات و التغذية المرتدة	يقع الاختبار داخل المجالات الخاصة	تحسن الأداء علي الاختبار	الحث للمفحوص خلال المهمة	ليس أفضل من نسبة الذكاء للتنبؤ بالتحصيل الدراسي ،لكنه فعال في أنماط التكيف التعليمي
٧	هيكل تفعيل المعلومات	اختبار العمليات المعرفية لوانسون (S-CPT)	الأطفال غير القابلين للتعلم	اختبار-تدريس-اختبار	اصطناعي (عمل المهمات التذكرية)	مؤشر لامكانيه التعلم	الحث للمفحوص خلال المهمة	عالي خاصة مع بطئ التعلم

جدول(٢-٨) ملخص المناحي الدينامية غير فيجوتسكي وفيرشتين (Sternbirg,1998, 22)

٤)الأسس النظرية للقياس الدينامي:-

قابلية البناء المعرفي للتشكل(ق ب م ت) The Theory of Structural (SCM) Cognitive Modifiability:-

٤-١)الأسس العصبية كشأن بيولوجي : قابلية المخ البشري للتشكل :-

إن تنشيط العقل يمكن أن يزيد بشكل دال عدد الوصلات العصبية في المخ ،هذا ما أكده العلماء سواء بشكل تجريبي علي مخ الحيوان أو بشكل نظري خلال أبحاثهم في علم التشريح .

قارن كلا من بروسمان أون (١٩٩٧) ، و عالمه التشريح دياموند ، - بشكل تجريبي – بين وجود فئران في بيئة غنية مليئة بالمثيرات و اللعب وكان يوجد أيضا نوع من التفاعل الإنساني معهم،ولم يكتفي القائم بالرعاية بذلك بل كان يقوم بتغيير اللعب لهم بشكل دوري ،ثم مقارنة تلك المجموعة بمجموعة أخري تم حبسها في أقفاص مع الاكتفاء بتقديم الطعام والشراب فقط لهم ،وبعد نهاية التجربة قام علماء النير ولوجي بتشريح مخ المجموعتين فوجدوا أن مخ المجموعة الأولي أكثر ثراء في الوصلات العصبية عن المجموعة الثانية ،مما جعل هؤلاء العلماء يؤكدون علي دور البيئة في ظهور و نمو وثراء القدرات العقلية أو انكفاء وخبو العقل (صفاء الأعسر :١٩٩٩) ، (سيد عثمان:١٩٩٧) ،(ليرنر Lerner,R.M:1984)،(لوريا LuriaA.R:1973)، (http;//enchanted mind.com/html/neuron.htm)

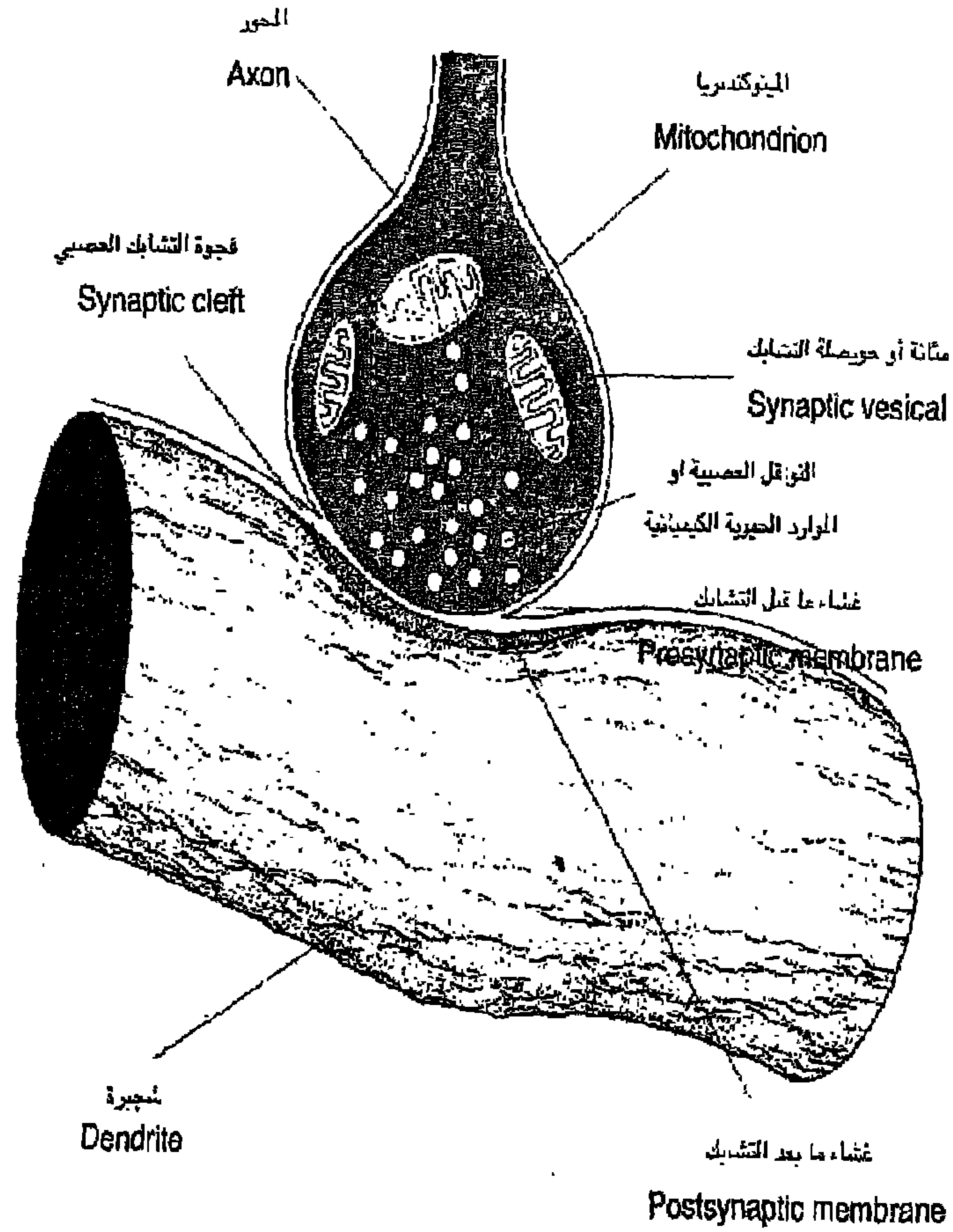
إن ما يحدث داخل العقل البشري شديد التعقيد و قد أكد روجرنبروز في كتابة عقل الإمبراطور الصغير أن الصلة بين الانطلاق الغشائي[٢٧] عند حدوث ظاهرة قابلية المخ للتشكل، فقد أكد في ذلك أنه ليس من الصحيح اعتبار المخ انتظاما لمجموعه من الخلايا العصبية المرتبطة حيث أن العلاقات البينية بين الخلايا العصبية ليست في الواقع منتظمة لكنها في حالة تغير دائم،وقد رأي أن السبب في ذلك هو وجود الوصلات التشابكية حيث تتواصل مختلف الخلايا العصبية في المناطق المسماة الشوكات المتفرعة Dondnitic Spines ،-هذا غالبا حيث يكون لها

---

[27] الانطلاق الغشائي هو انتقال الاستثارة من غشاء خلية إلي غشاء الخلية المجاورة لها (أنظر شكل ٢-١٦)

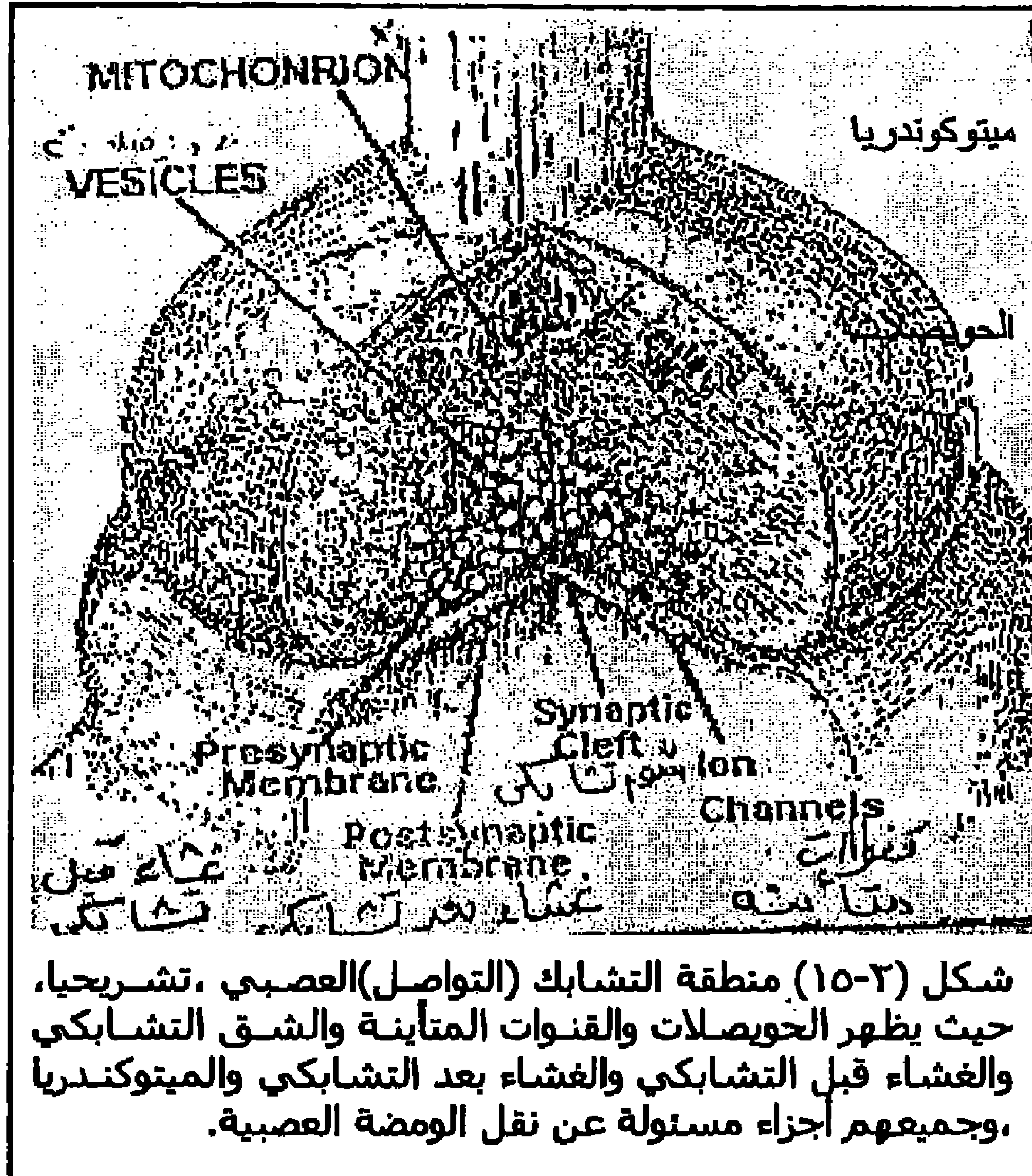
نتوءات صغيرة في الشجيرات تتواصل بها مع العقد التشابكية ،وهــذا الاتصـــال لا يعني فقط التلامس ،لكنة عبارة عن شق ضيق مسافته حــوالي ٤٠ ألـــف مليمتـــر ،وتحت ظروف ما،استثارة أو عدم استثارة ، يحدث لهذه الشوكات المتوزعـــه إمـــا انكماش وتقطع أو نمو وعمل وصلات جديدة ،حيث أثبتـــت الأبحـــاث أن الخلايـــا العصبية إن لم تستثار بشكل كاف ،تفقد يوميا بمعدل ألف خلية ،خاصة بعـــد ســـن الأربعين.(Lerner,R.M:1984,53-55) أما في حاله الاستخدام والاستثارة لخلايا المخ العصبية تقوم هذه الخلايا بإفراز مواد تستثير الخلايا المجاورة لها كاســـتجابة لتغذية الخلية العصبية عن طريق الاستثارة ،وهذا ما أكده كل من (ليـــف فينكـــل و جرالد أيرمان[٢٨]) حيث رأيا أن الخلايا العصبية لا تعمل عشوائيا لكنها تعمل كشبكة حيث تميل لتنظـــيم نفســـها خـــلال مجموعـــات كمـــا أكـــده عـــالم النيرولـــوجي الكندي(دونالدهيب:١٩٤٩) حيث يري أنه عندما يكون محور الخلية أ قريب بشكل كاف لتنبيه الخلية ب ،ويحدث للخلية أ استثارة تؤدي لنموها أو تغييرها فإنها تقـــوم بإرسال إشارات مستثيرة إلى الخلية المجاورة ب ، مما يؤدي حدوث نشـــاط لكـــلا الخليتين ويؤدي كذلك لحدوث تشابك فيما بينهما ، وهذا يحدث مع كل مثير أو خبرة جديدة .وقد أشارت (صفاء الأعسر:٢٠٠٠) في "نموذج لتنمية الإمكانات البشـــرية " أن المخ يستطيع عمل تفريعات وإنطفاءات،وأكد كذلك فيجوتسكي علـــي أن الكـــائن الحي يتغير وتحدث له نقله تبعا لحيز نموه الممكن ، ويضيف كذلك خليـــل البيـــاتي (٢٠٠٢) عندما وصف الاتصال الوثاب أو القافز:- "أن هناك اختلافا بين الشجيرات و المحاور ،حيث تغطي المحاور بطبقة الميلين الدهنية حيث تقطع هذه الطبقة علـــي طول المحور تاركة بينها فجوات تسمي "مقاطع رانفر" ،وهذه الطبقة تقوم بتســـريع عملية الاتصال علي طول المحور من خلال السماح لما يطلـــق عليـــة الومضـــة العصبية بالقفز من مقطع لآخر ، بدلا من أن تسري في شكل سلسلة مستقيمة علي طول المحور في كلا من الشجيرات العصبية و جسم الخلية . أنظر الشكل الآتي :-

28 بدون تاريخ



شكل (٢ ـ ١٤) منطقة التشابك (التواصل) العصبي Synapse المعلومات تنتقل من خلية عصبية لاخري بواسطة فجوة التشابك بصيغة نواقل عصبية كيميائية ، النواقل تنتج بواسطة المتوكوندريا وتفرز بواسطة الومضة العصبية من غشاء ما قبل الاشتباك عندها تنتقل المواد الكيمياوية إلى غشاء ما بعد الاشتباك والتي تنتج اثارة أو كبح الخلية اللاحقة

(خليل البياتي : ٢٠٠٢ ، ٢٩)

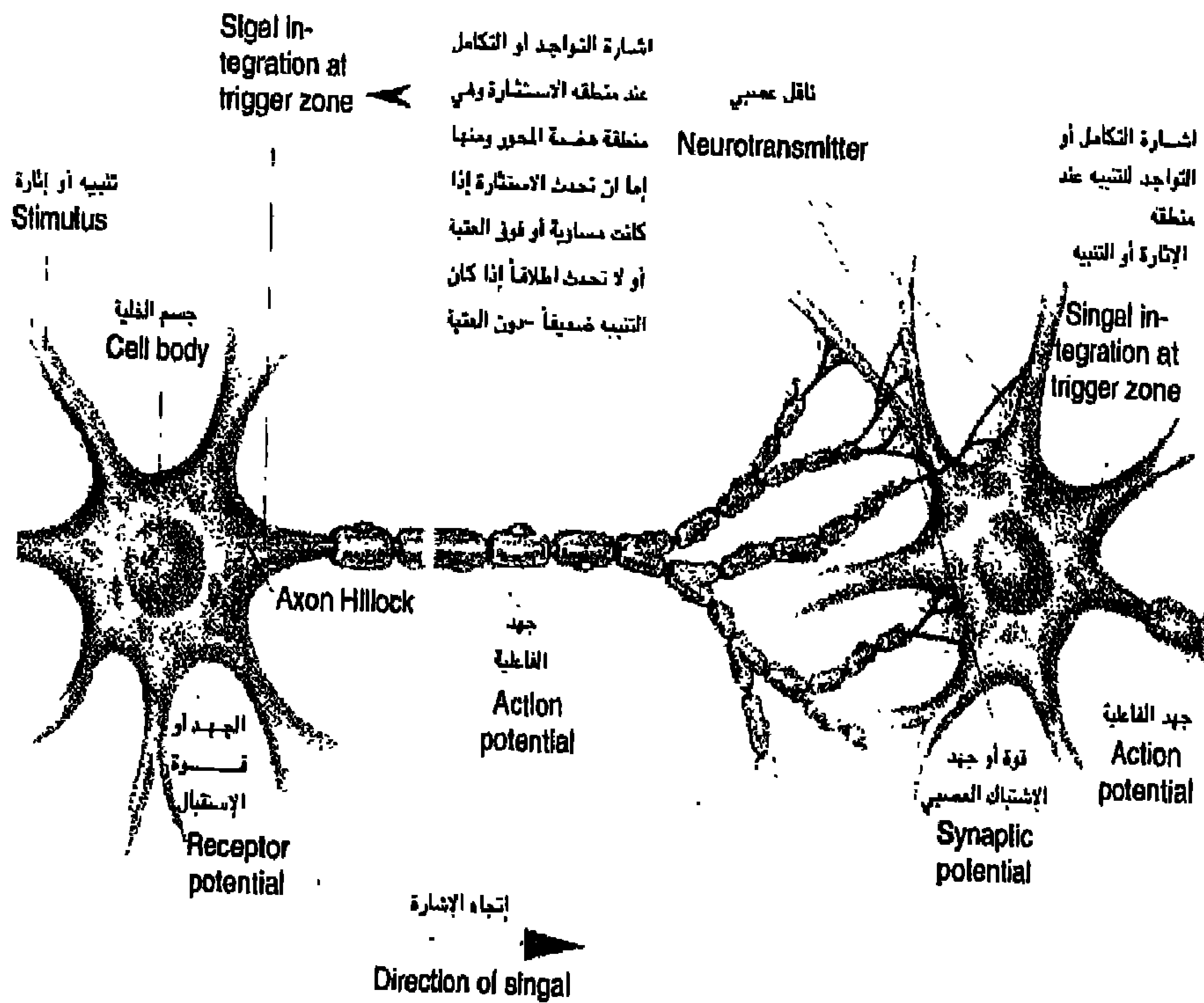


شكل (٣-١٥) منطقة التشابك (التواصل)العصبي ،تشريحيا، حيث يظهر الحويصلات والقنوات المتأينة والشق التشابكي والغشاء قبل التشابكي والغشاء بعد التشابكي والميتوكندريا ،وجميعهم أجزاء مسئولة عن نقل الومضة العصبية.

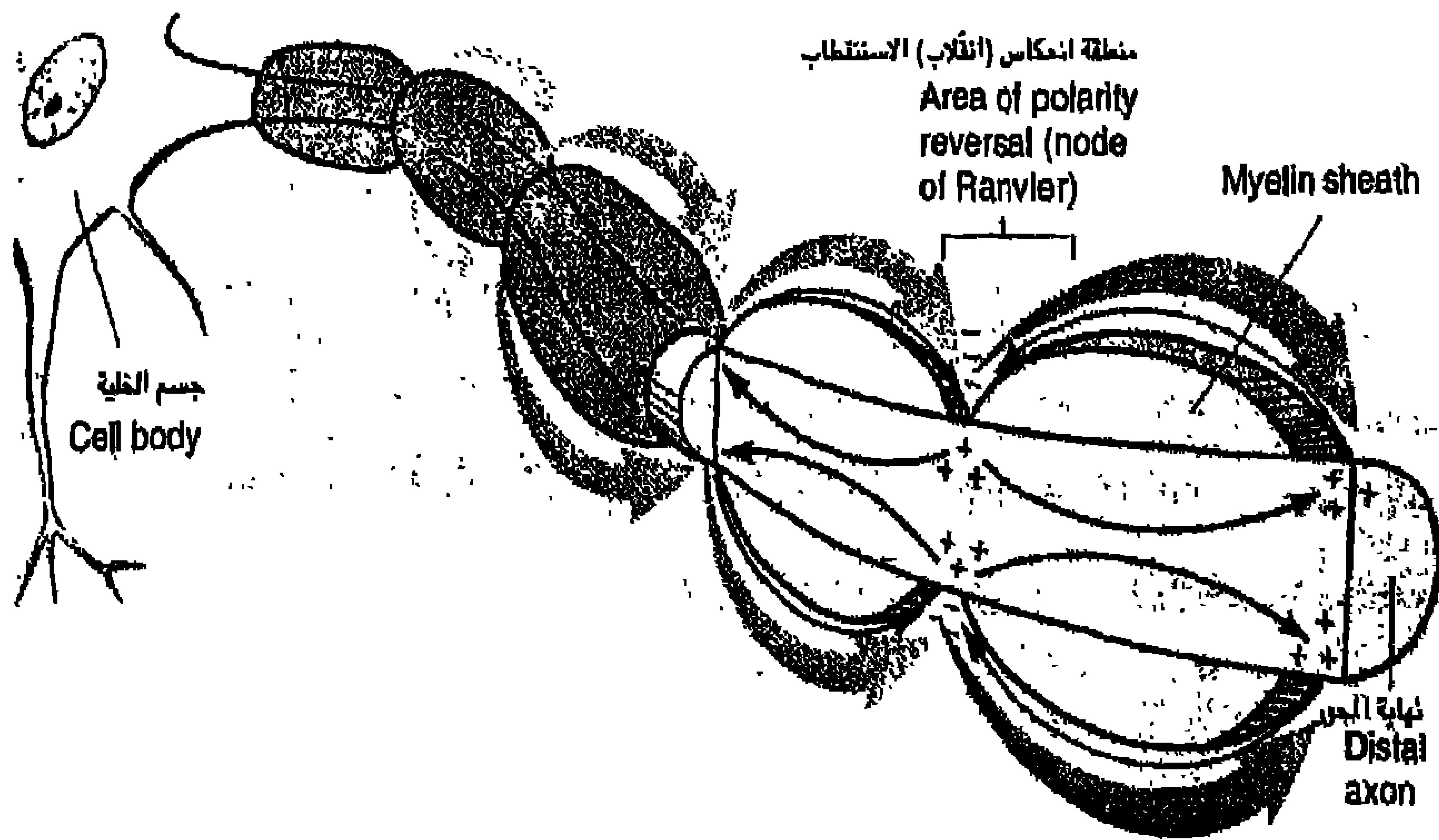
(دونالدهيب:١٩٤٩، ٤٠)

هذا ويضيف البياتي (٢٠٠٢) أن"جهد الفاعلية الناتج عن التنبيه له مظهر أو صفة أو خاصية مكانيه ،فهذا الجهد يكون عديم الفائدة لو بقي مكانه حيث يبدأ في جزء من الخلية وتسري الومضه أو الإشارة متجهة نحو نهاية المحور بشكل موجه ، فالمنطقة التي حدث فيها التحفز تحفز المناطق المجاورة للغشاء العصبي و يسري التيار أو الومضة إلى نهاية المحور عند نقطه التشابك العصبي ، وهذا يعتمد على مكان حدوث الومضة فقد تحدث في جسم الخلية وشجيراتها أو قد تحدث في بداية المحور (هضبة المحور) في الشجيرات. فإذا كانت في بداية المحور فإنها إما أن

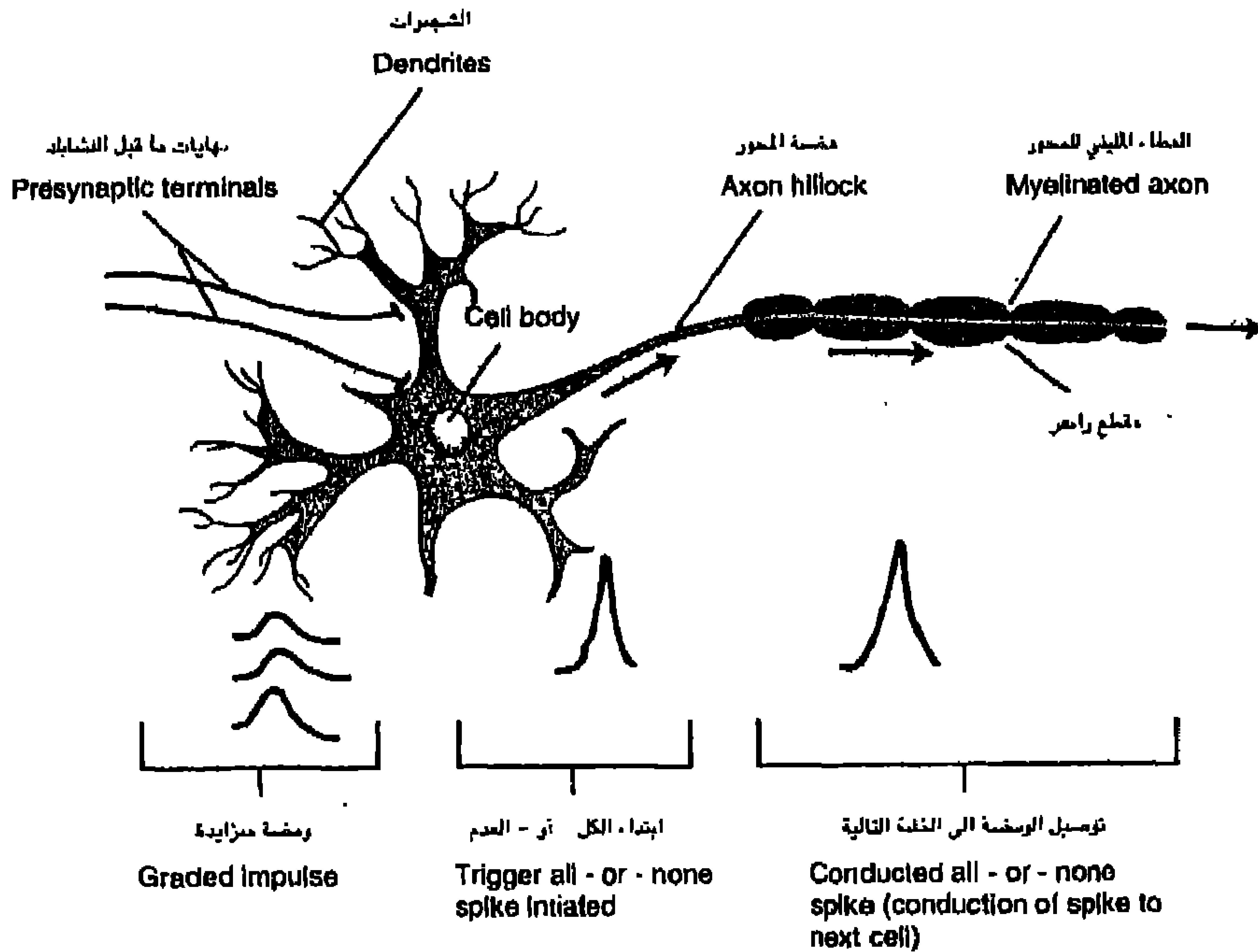
تأخذ شكلا متزايدا أو تأخذ شكلا متناقصا وتموت ، وهذا الشكل يتوقف علـــي شـــده التنبيه الوارد للخلية و قوته ، أما إذا كانت البداية للومضه في المحور نفســـه فإنهـــا تأخذ شكل (الكل أو العدم) ،فإذا وصلت قوة التحفيز إلي الحد الأدنى-في المقدار و ليس في القوة- للإثارة فسيبدأ الاتقاد و تسري الومضة حتى نهايـــة المحـــور دون تناقص ولا تقف حتى تصل إلي الحويصلات الشجير به الذيلية لتثير المواد الكيميائية بها ،وذلك إثارة الخلية اللاحقة عبر منطقة التشابك العصبي . (أنظر الشكل التالي)



شكل(٢-١٦) التحفيز المتزايد والمتناقص في جسم وشـــجيرات الخليـــة ،وكـــذلك عمليـــة (الكل-أو-العدم) عند هضبة المحور (خليل البياتي : ٢٠٠٢،١٠٣)



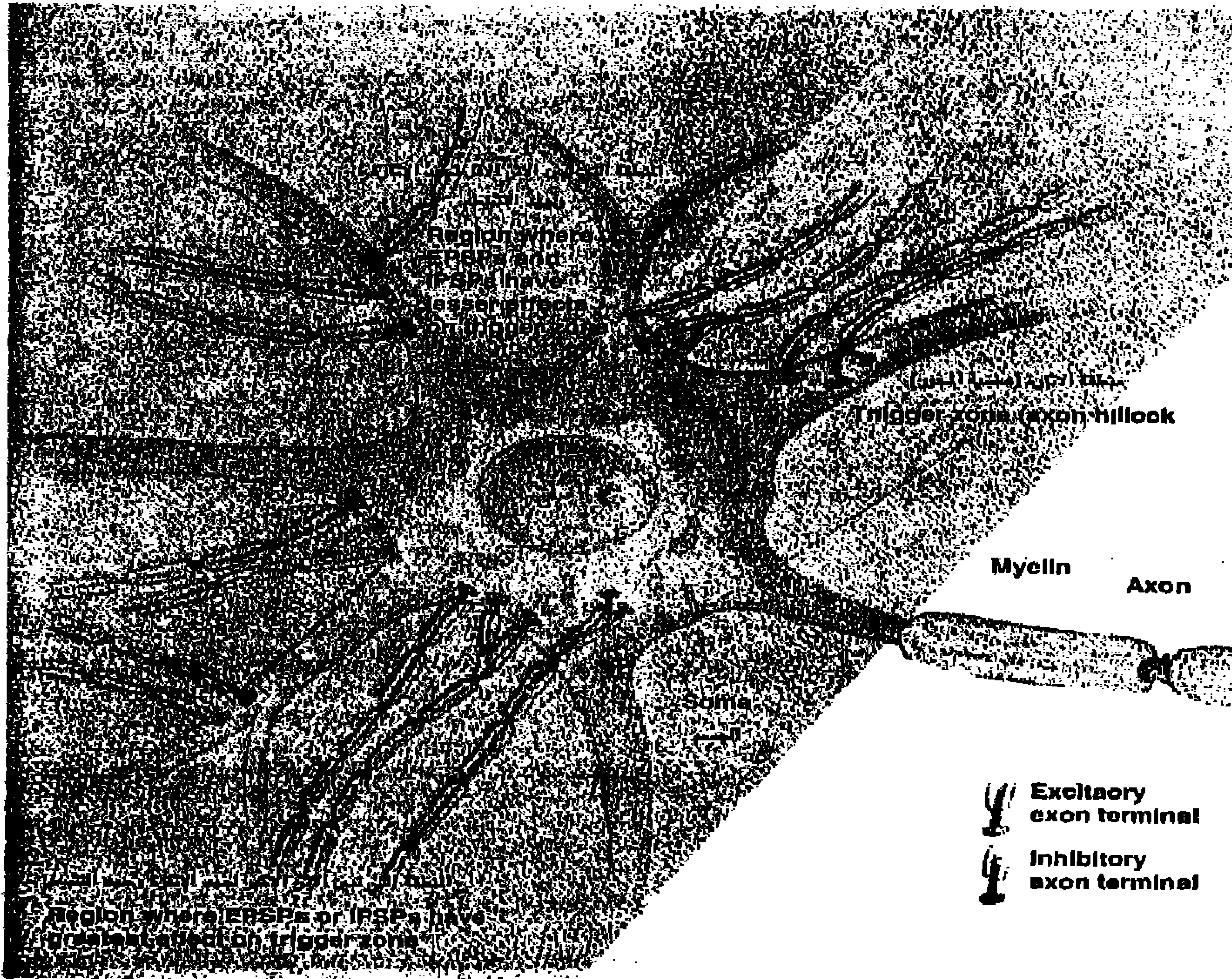
شكل(٢-١٧) الاتصال الوثاب أو القافز (مرجع السابق،١٠٥)



شكل (٢-١٨) علاقة الومضة العصبية بالأجزاء المختلفة للخلية حيث أن جسم الخلية والشجيرات تتميز بتزايد الجهد (أو الومضة) بينما هضبة المحور تتميز بما يسمي (الكل-أو- العدم) وتبين هضبة المحور نقطة ابتداء التوصيل لجهد الكل- أو- العدم (مرجع سابق : ١٠٤)

النواقل/الموصلات العصبية:-

عند وصول الومضة العصبية إلي الشجيرات الذيلية في نهاية المحور، عندها تلتقي بمنطقة التشابك (منطقه التشابك هي الفجوة بين الخليتين) فتسبب الومضة إفراز مواد كيميائية من حويصلات الشجيرات الذيلية للمحور وهي ما يطلق عليها النواقل/الموصلات العصبي ، والتي تنتشر عبر نقطه التشابك وتسبح خلال الفجوات الميكروسكوبية بين الخليتين حتى تصل إلى الشجيرات العصبية المجاورة فتغير من نفاذية الغشاء العصبي لتلك الخلية المجاورة بحيث تؤدي لزيادة نفاذيتها لأيونات الصوديوم ،وبذلك تقوم هذه النواقل بعملية التنبيه أو التحفيز للخلية اللاحقة ، وهذا هو أساس التوصيل العصبي من خلية عصبية لأخري. وهناك نوعين من المواد الناقلة ١) المنبهات أو المثيرات Excitatory ،٢) الكوابح أو المثبطات Inhibitory (أنظر الشكل التالي):



شكل (٢-١٩) أماكن جهد الإثارة (EPSP) وتجمعها في الشجيرات إلي أن تصل للعتبة أو تتلاشي إذا كانت الإثارة ضعيفة (IPSP) في منطقة الكل-أو-العدم في هضبة المحور حيث أنها إما أن تستثار (إذا كانت الإثارة مساوية للعتبة أو فوقها) أو لا تحدث الاستثارة إطلاقا (إذا كانت أقل من العتبة) ،لذا سميت الكل-أو – العدم

(خليل البياتي:المرجع السابق،١٠٨)

هذا ويضيف دونالدهيب(١٩٤٩) أنه في حالة استثارة خليتين عصبيتين متصلتين في نفس الوقت فان كمية الإشارات المارة من الخلية للأخرى يمكن أن تتضاعف وهذا ما يسمي"بالإمكانية الطويلة المدى(م ط م) " Long –term Potential ion (LTP)
(.http://enchantedmind.com/html/neuron)

إن المخ البشري كيان شديد التعقيد ،تؤثر فيه الوراثة محدده حيز نموه الممكن حيث قدراته وإمكاناته، ويتأثر بالبيئة فالبيئة الثريه تساعده علي النمو ،أما البيئة الرتيبة تجعله ينكفئ . ومن هنا تظهر أهمية البيئة المدرسية للطفل .

وهنا نتساءل ما هو دور حيز النمو الممكن في النمو والتعلم؟ وما دور الوسيط في التعلم؟

<u>٢-٦" حيز النمو الممكن "(ح ن م) Zone of Potential Development :(ZPD)</u>

يري فيجوتسكي(Vygotsky,L.S.1978,86) أن " حيز النمو الممكن "(ح ن م) Zone of Potential Development (ZPD) هو " المسافة بين مستوي النمو الحقيقي كمحدد لحل المشكلة مستقلا ،ومستوي النمو الممكن كمحدد بواسطة حل المشكلة تحت توجية الراشدين أو مجموعه من الأقران الأكثر قدرة "

هذا و يري فيجوتسكي أن الفراغ بينك و بين الآخر هو فراغ سيكولوجي ، حيث يوضح ذلك الفراغ الاختلاف بين تفكيرك و تفكير الآخر ؛ هذا هو "الفراغ الممكن" في الداخل والذي يمكنك النمو به . هذا "الفراغ البيني" كما يسمية فيجوتسكي هو حيز النمو الممكن

.و هو يعني بعبارة أخري :-

الحيز Zone	A space مسافة/وسع-
الممكن proximal/Potential	Close المحكم/الدقيق-
النمو Development	Positive Changesتغيرات إيجابية-

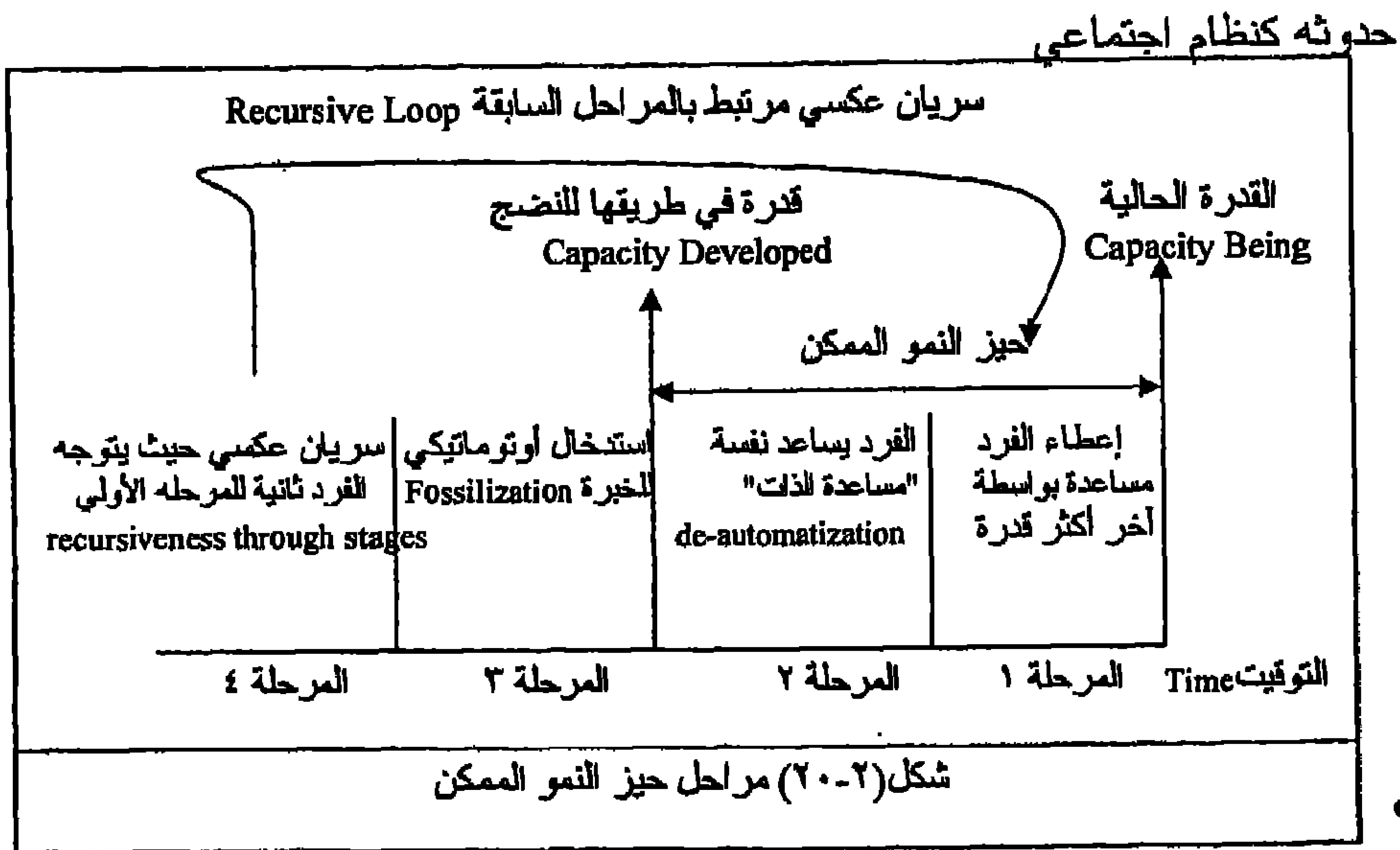
جدول(٢-٩) حيز النمو الممكن

هذا و تشير نظرية فيجوتسكي أن "الفراغ البيني" هو الذي يساعد علي "التغيرات الايجابيه " فملامــح تفكيــر"ك" تتضــمن ملامــح تفكيــر "الآخــر" ، والعكــس . (Thoursheim,-Haward: 1999, 2)

ويؤكد أرنولد ويلسون وآخرون (١٩٩٦) أن حيز النمو الممكــن هــو مفتــاح للعلاقة الإكلينيكية بين مــا هــو داخــل الفــرد Intrapsychicو البــين شخصــية Interpersonal ، فحيز النمو الممكن هو أحد أشكال التدخل الاجتماعي الذي يمكن من خلاله الحكم علي قدرات الطفل من خلال تفاعله مع المحيطين بــه فــي البيئــة الاجتماعية (ليدز و آخرون Lidz,C. et al, 1987, 125)

وتري الباحثة أن هذا ليس ببعيد عن فكرة السلوك التكيفي المستخدمة كمحــدد أساسي للإعاقة العقلية ،رغم الاختلاف بين حيز النمو الممكن و السلوك التكيفي لكــن كليهما يعتمد علي تفاعل الفرد في البيئة المحيطة به ..

- *مراحل حيز النمو الممكن:-* هناك أربعه مراحل يمر بها حيز النمو الممكن أثناء حدوثه كنظام اجتماعي



شكل(٢-٢٠) مراحل حيز النمو الممكن

ومما سبق يتضح أن:- حيز النمو الممكن يمر بأربعــة مراحــل : حيــث يبــدأ بمساعده تعطي بواسطة شخص آخر أكثر قدرة كالوالدين أو الخبراء أو المعلمين أو

الأقران الأكثر قدرة ،ثم في المرحلة الثانية من حيز النمــو الممكــن يعــط الفــرد المساعدة لنفسة بنفسه ،أما في المرحلة الثالثة يحدث الاستخال بشكل أوتوماتيكي

حيث يتم حفرة fossilization داخل الفرد أما في المرحله الرابعة يعطي الفرد نفس المساعده للآخرين الأقل قدرة وتسمي هذه المرحلة بالســريان الأوتومــاتيكي العكسي de-automatization :recursiveness through stages

وقد أوضح ثارب وجاليمور (Tharp &Gallimore,1998) كيف تستخدم هذه الأربعة مراحل التي يمر بها حيز النمو الممكن أثناء حدوثه ، عند شرح كيفيــة نمو اللغة و الكلام عند الأطفال :-

١) الأطفال يعتمدون علي الآخرين لتنظيم أداء المهمة

٢) المتعلم يتبين الأحكام و يستطيع الاستجابة للوساطة فيؤدي المهمة دون مساعده

٣) يكون استدخال آليات المهمة و الأداء ثابتا

٤) يتم اعاده الاستخال و السريان للإستدخال بشكل أكثر انتظاما حيث تتضمن في العمليات النمائية .

وهنا ينصح الكاتبان بأنه في حاله النسيان يجب العودة مره أخــري لحيــز النمــو الممكن لكي تنتعش الذاكرة

<u>٦-٢-٢- يري فيجوتسكي (١٩٧٨) أن هناك مستويان نمائيان للقدرة علي التعلم</u>

<u>المستوي الأول : المستوي النمائي الحالي :</u>

وهو المستوي الذي فيه تكون فيه قدرات الطفل التي قد إكتملــت بالفعــل،وهو المستوي الذي تقيسه الاختبارات التقليدية حيث تقيس ما يستطيع الطفل عملة فعــلا *"فعلندما نحدد العمر العقلي للطفل باستخدام الاختبارات فنحن غالبا نتعامل مــع هــذا المستوي "* *وهو كذلك ما يحكم عليه بياجيه خلال استعراضه لمراحل النمــو وهنــا يتساءل فيجوتسكي(١٩٧٨)هل اكتمال مستوي نمائي اليوم كاف للحكم علــي عــدم وجود مستويات نمائية أخري ؟..... وهل الحكم علي الأطفال خلال بطارية اختبارية أو مهمات متنوعة في درجه الصعوبة و الحكم بذلك علي درجه نموهم العقلي علــي أساس أدائهم علي هذه المهام يعتبر عدلا*

ويعطي فيجوتسكي مثالا : فيفترض أننا قيمنا أداء طفلين في سن دخولهما المدرسة ،وكان كليهما عمره الزمني عشر سنوات ، وعمرهما العقلي ثماني سنوات ،ويتساءل هل يمكننا القول أن الطفلين في نفس مستوي الذكاء؟ ويجيب علي تساؤله : طبعا هذا يعني أن كليهما يمكنه التعامل مع المهمات ذات نفس درجه الصعوبة التي تصل حتى ثمانية سنوات عمر عقلي ،وإذا اكتفينا بذلك فهذا يعني أن نفس البرامج التعليمية و الاثرائية يمكن أن تقدم لكليهما وذلك بسبب اعتمادنا علي درجات الذكاء فقط . ولكننا لو اعتبرنا درجات الذكاء هذه بداية فقط لتحديد إمكاناتهم ،ووضعنا في اعتبارنا أن هؤلاء الأطفال قد يمكنهم التعامل مع مشكلات لعمر عقلي أكبر من ثماني سنوات بشرط أن نوضح لهم كيفية التعامل مع تلك المهمات ،ويؤكد فيجوتسكي أن ما يستطيع الطفل عمله بمساعده الآخرين قد يكون في أغلب الاحيان إشارة لنموه العقلي عندما يستطيع عمله منفردا "فما يستطيع الطفل عمله اليوم بمساعده الأخر يستطيع عمله غداً منفرداً" وفي المثال الحالي وجد أن الطفل الأول يمكنه التعامل مع المشكلات حتى مستوي عمري ١٢ سنة ،أما الطفل الثاني فيمكنه التعامل مع المشكلات حتى مستوي عمري ٩ سنوات ، ومن هنا نلاحظ أن الطفلين ليسا في نفس العمر العقلي ،وأن البرنامج التعليمي القائم علي الاختبار لهما سيكون مختلفاً ،وهذا الاختلاف بين ١٢ سنه و٨ سنوات ، وبين ٩ سنوات و ٨ سنوات هو ما نسميه " حيز النمو الممكن (ح ن م) Zone of Potential Development (ZPD)" وهو كما سبق تعريفه المسافة بين مستوي النمو الحقيقي كما هو محدد بواسطة حل المشكلات مستقلا ومستوي النمو الممكن كمحدد من خلال حل المشكلات تحت إرشاد الراشد أو التعاون مع أقران أكثر قدرة ، ... *وهنا نصل إلي ما أسماه فيجوتسكي" بالمستوي الثاني :مستوي النمو الممكن* .

ويشبه فيجوتسكي (١٩٧٨) مستوي النمو الحقيقي أو حل الطفل للمشكلة مستقلا الذي يظهر في مستوي نمو الطفل الحقيقي بأنه وظائف تم نموها ونضجها بشكل نتاج نهائي للنمو ،وهي ما يسميه فيجوتسكي "الفاكهة"للنمو ،وإذا إستطاع الطفل أن يستقل أكثر و أكثر هذا معناه أن وظائفه نضجت أكثر وأكثر ،وأن ما يستطيع عمله

بمساعده الآخر هو وظائف لم يكتمل نضجها بعد عند الطفل و هو ما أسماه فيجوتسكي بالحالة الجنينيه Embryonic State ويطلق عليها فيجوتسكي اسم البراعم أو زهور النمو .

ويشير فيرشتين (١٩٧٩) إلي أن ما وصفة في فيجوتسكي من مستوي النمو الحقيقي هو ما يتم تقييمه بالمنحي التقليدي و هو ما يعكس نظره الفاحص المتطلعة للوراء أي لما انتهي فعلا نضجه واكتملت حلقاته النمائية ، أما ما يقيسه التقييم الدينامي فهو ما عرفه فيجوتسكي من "حيز النمو الممكن (ح ن م)" حيث يحدد الفاحص من خلاله النمو العقلي المستقبلي ،والذي من المفترض أن تقوم عليه البرامج التربوية والاثرائيه التالية .

ومما سبق يتضح أن هناك علاقة بين مفهوم حيز النمو الممكن و المنحي التقييمي المستخدم وبين ما سيقدم كنتاج للتقييم من برامج تاليه .

٦-٢-٣-حيز النمو الممكن و علامات النمو السيكولوجي المميزة :

- ***العلاقة الجدلية بين النمو و التعلم :-***

يوضح فيجوتسكي (١٩٣٤/ ١٩٧٨)أنه توجد علاقة جدلية بين النمو و التعلم ويري أن هذه العلاقة تتراوح بين من يرون أنه لا توجد علاقة بين النمو والتعلم أساسا و من يرون أن التعلم تابع للنمو ،.... ولكنه من المؤكد أنه من لا ينمو لا يتعلم أبداً ......كما يري فيجوتسكي (١٩٧٨ :٧٩)

هناك نظريات رئيسية تناقش علاقة النمو و التعلم عند الأطفال :-

النظرية الأولي تري أن عمليات نمو الطفل مستقلة عن التعلم .وأن التعلم يعتبر ببساطه عمليه خارجية و ليس عاملا نشطاً متضمناً في النمو ،فالتعلم يحدث بناء علي ما استطاع النمو الوصول له ،فالنمو عمليه داخلية أساسيه لحدوث التعلم فمن نمي استطاع أن يتعلم ، ومن أبرز علماء تلك النظرية بياجيه و علماء النفس الكلاسيكيون أمثال بينيه الذين افترضوا أن النمو مطلب سابق دائما علي التعلم فهم يرون أنه إذا لم تنمو الوظائف العقليه للطفل (العمليات العقليه) حتى المدى الذي يكون فيه قادراً علي التعلم الجزئي للمادة ،عندئذ لا يكون التعليم مفيداً، فهم يرون أن

تدريس المادة يجب الا يتم قبل أن يكون الطفل مستعداً لها ،حيث توجد عتبــة دنيــا لقدرة الفرد علي التعلم .

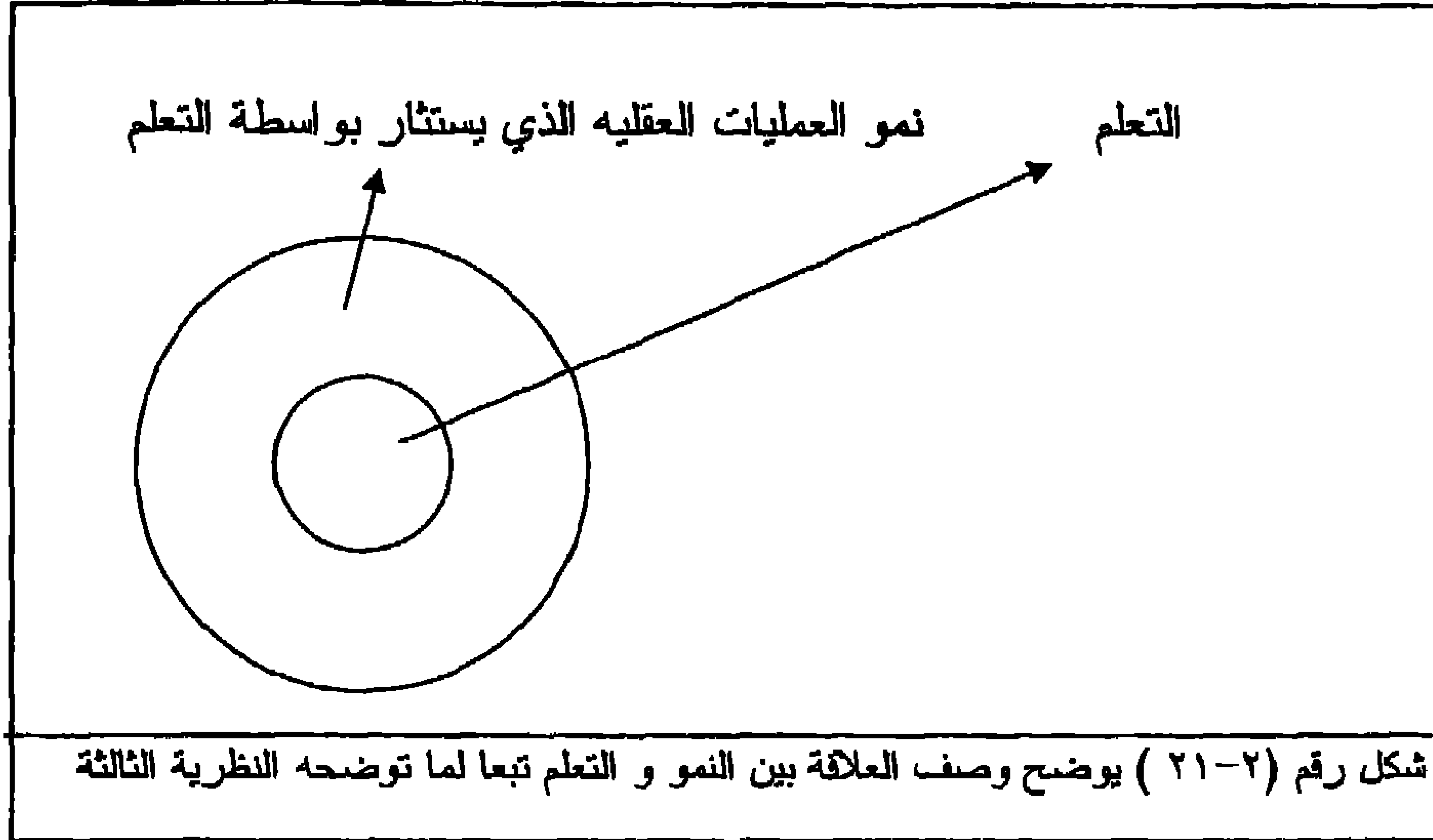
النظرية الثانية : تعتمد هذه النظرية علي مفهوم الانعكاس Reflex ،حيث تؤكد علي ما وصفه بياجيه من أن النمو يري كعمليه و بديل عن الاســتجابات الداخليــة ،ويقوم مفهومها الرئيسي علي أن التعلم يمكن أن يُنمي ،فعمليه الــتعلم متآلفــة مــع الظروف النمائية حيث القدرة علي القراءة والكتابة والحساب تتآلف مع النمو لهم

النظرية الثالثة: وتري هذه النظرية أن: النمو يعلو من حيث المرتبة علي التعلم . فالنمو يعتمد مباشرة علي نمو الجهاز العصبي ولذلك فالنضج يفوق فــي الأهميــة التعلم ،والتدريس لابد وأن يسير تبعا للنمو العقلي .

النمو والتعلم يسيران متزامنين ومتوافقين

التعلم هو أحد أشكال النمو ،وتوضح نظريه ثورونــديك أنــه إذا زاد الطالــب الانتباه استطاع تعلم "قواعد اللغة اللاتينية" وهذا سيساعده علي زيادة الانتباه في أي مهمة مشابهة

وقد أوضحت النظريات النمائية المرتبطة بنظرية ثورونــديك مثــل مدرســه الجشطلت ونظريات كوفكا علي أن تأثير التعلم ليس قاصرا علي دراســة المبــادئ البنائية فقد أكدوا أن العمليات العقليه تستدمج المهمات بداخلها حيث تتفاعــل معهــا وتظهر لنا المخرجات ،وتتحول المهام المطلوبة إلى عاده عقلية ،لذلك فهم يرفضون مبدأ التماثل بين التعلم و النمو مؤكدين أن بينهما علاقة أكثــر تعقيــداً ،لــذا يؤكــد ثورونديك أن التعلم والنمو غير متزامنين ، بينما يؤكد كوفكا علي أن النمو دائما له قاعدة أكبر من التعلم . ومن هذا نستطيع وصف العلاقة بين النمو والتعلم بوســطه دائرتين أحدهما بداخل الأخرى



شكل رقم (٢-٢١) يوضح وصف العلاقة بين النمو و التعلم تبعا لما توضحه النظرية الثالثة

النظرية الرابعة : لم يرفض فيجوتسكي كل الأوضاع النظرية السابقة ،ولكنه رأي التعلم والنمو من وجهه نظر أكثر عمقا ،حيث أكد أن تعلم الطفل سابق علي فترة دخوله للمدرسة ،وأكد كذلك أن التعلم والنمو متداخلان بشكل أسبق من اليوم الأول لحياه الطفل ،مؤكداً عدم موافقته لكوفكا عندما وضع قوانين لتعلم الطفل و علاقة تعلمه بالنمو العقلي ،حيث رأي فيجوتسكي ضرورة تركيز الانتباه علي عمليات التعلم الأبسط والتي تحدث في سنوات ما قبل المدرسة ،لكنه لم يوضح الفروق بين ما يقدم للطفل من تعلم غير نظامي في سنوات ما قبل المدرسة ومن تعلم نظامي في سنوات المدرسة . ومن هنا وصل فيجوتسكي لمفهوم حيز النمو الممكن .

(Vygotsky:1978,79 - 85)

<u>مما سبق يتضح أن :-</u>

تعددت النظريات التي تناقش علاقة النمو والتعلم ،ولعل من أبرز تلك النظريات ما قدمه بياجية وما قدمة فيجوتسكي:

<u>١) أهم أوجه الشبة بين وجهتي نظرهما:</u>

١. كلاهما وضع نظرية بنائية Structuralism ،فهما يريان أن العقل يبني من خلال التفاعل بين الفرد والبيئة المحيطة به ، وهذا البناء يتم بشكل تدريجي

٢. كلاهما تبني المنظور النمائي Developmental Genetic ،والذي يري أنه لا يمكن فهم عقل فرد ما دون معرفة تاريخه ومتابعة نموه

٢) أهم أوجه الاختلاف:-

١. بينما تركز إهتمام بياجية الأساسي علي العمليات العقلية وتطورها :حيث يري أن تلك العمليات العقلية تنظم وتتكامل داخليا وذاتيا ،حتى وإن كان بناءها يبدأ في الأساس عن طريق التفاعل مع البيئة.

تركز إهتمام فيجوتسكي علي البيئة الاجتماعية التي يتفاعل فيها الفرد ، موضحا دور الوسيط الذي ينقل تلك الحضارة الاجتماعية من خلال أدوات Cultural tools،ورأي أن الاستخال Internalization هو أهم الأسس التي يقوم عليها بناء العقل . (سهير عجلان:١٩٩٧،٥١- عن { Vygotsky-Piaget:11nd.Conference for Social-Cultural Research 1896-1996:11-15 sept.1996})

٢. يري بياجية أن التعلم تابع للنمو ،ويري فيجوتسكي أن التعلم والنمو متآنيان (صفاء الأعسر:١٩٩٧)

٣) ومن ثم تري سهير عجلان (١٩٩٧) أن أهم ما توصل له مؤتمر جنيف (١١-١٥/٩/١٩٩٦) هو:- أن ما قدمه بياجية وما قدمه فيجوتسكي ما هما إلا وجهتي نظر متكاملتينComplementary وليس بينهما تناقض ،حيث أن كل منهما يكمل الآخر.

٦-٣- *خبرة التعلم الوسيط:-*

٦-٣-١- *تعريف وتوظيف التعلم الوسيط -محكات التعلم الوسيط-شروط التعلم الوسيط:*

تري صفاء الأعسر (٢٠٠٠) إن" فلسفة التعلم الوسيط التي طورها وقدمها فيرشتين تقوم علي فلسفة فيجوتسكي في البناء المعرفي وأساسها مفهوم حيز النمو الممكن ومؤداها أن لكل فرد إمكانات تفوق ما يظهر في أدائه الفعلي و قدراته -وأن البيئة الثرية تساعد الفرد علي تجاوز قدراته وتحقيق إمكاناته ،وذلك من خلال وسيط

يساعده علي ذلك ،والوسيط في الموقف التعليمي هو المعلم "وفي الموقف الاختباري هو الفاحص .

وتضيف صفاء الأعسر بأن المصدر الثاني لفلسفة التعلم الوسيط يأتي من الدراسات التشريحية للمخ مركز العمليات المعرفية والوجدانية والاجتماعية باعتباره ببناء مفتوح،ينمو ويخبو استجابة للمثيرات البيئية

يشير فيجوتسكي إلي الدور البيولوجي في تأثر النمو به ،فكل إنسان يمتلك قدرات و يمتلك حدودا لتلك القدرات وهو ما أسماه فيجوتسكي"بالإمكانات " ومن خلال مفهوم القدرات و هي ما وصل له الفرد فعليا الآن ،وكذلك من خلال مفهوم الإمكانات التي هي أقصي ما يستطيع الفرد الوصول له عامه ، وضع فيجوتسكي مفهوم " *حيز النمو الممكن* "(ح ن م) *Zone of Potential Development (ZPD*

" ويظهر ذلك خلال تجربة قام بها بيد وف، في منحاه "اختبار-تدريب -اختبار "- (وهو أحد المناحي الدينامية غير ما قدمه فيجوتسكي – فيرشتين)- ،وقد كانت عينه التجربة ثلاثة فئات من الأطفال ذوي الأداء المنخفض القابلين للتعلم،و قسم بيد وف العينه بناء علي أدائهم علي الاختبار البعدي (ما بعد التدريب)إلى :

أفراد يتغير أداهم بقدر ضئيل جداً أو معدوم تقريباً ،وهذا التغيير يحدث نتيجة ما استطاعوا الاستفادة منه من خلال ما قدمه لهم الفاحص من مساعدات أثناء التدريب وبعد إجراء الاختبار الأول "بالطريقة التقليدية / الاستاتيكية " ،وقد أطلق بيد وف عليهم (غير القادرين علي الاستفادة مما قدم لهم في التدريب /غير الحاصلين علي مكسب من التدريب) – أفراد أظهروا مكاسب تامة (وأطلق عليهم ، المستفيدين / الحاصلين علي مكاسب من التدريب)

أفراد أظهروا أداءً ملائماً و صحيحاً تماما منذ الاختبار الأول "باستخدام المنحي التقليدي" (وأطلق عليهم ذوي الأداء المرتفع قبل التدريب) ومن هنا يظهر أن مدي قدرة الأفراد علي الاستفادة مما يقدم لهم يتفاوت *حسب أولا قدراتهم*:

ففي المجموعة الثالثة كانت قدرات أفرادها تؤهلهم إلى الوصول إلى الأداء الملائم من المرة الأولي ،ودون انتظار لتدريب ،أما المجموعة الثانية كانت قدرات

أفرادها لا تؤهلهم للتوصل للأداء السليم علي الاختبار الأول "الذي طبق بالمنحي التقليدي" ، وقد يكون ذلك بسبب العوائق الدخيلة علي أدائهم(مثل السلوك الاندفاعي في البحث الحالي) أو قد يكون بسبب وجود وظائف عقلية معيبه والتي أثرت بدورها علي الأفعال العقلية (مدخلات،عمليات ،معالجه ، مخرجات) مما أدي لظهور مثل هذا الأداء الغير صحيح .

ثانياً إمكاناتهم : تعرف الإمكانات هنا علي أنها(أقصي ما يستطيع الفرد أداءه ،وهذا الوسع تحدده الأسس البيولوجية له ، ويسمح لهذا الوسع بالنمو من خلال التعليم والمثيرات البيئية) ، وفي تجربة بيدوف قدم تدريب يليه اختبار لمعرفة مدي استفادة المجموعات الثلاثة للتدريب مما أ ظهر تفاوتاً في ما يمتلكه كل ما تمتلكه المجموعات الثلاثة من وسع معرفي :-

في المجموعة الأولي ، لم يستفد أفراد المجموعة من التدريب المقدم لهم ،وهذا يدل علي أن ما أظهروه من نتائج علي الاختبار الأول (بالطريقة التقليدية) هو أقصي ما لديهم من إمكانات

أما المجموعة الثانية ، فقد أظهروا فروقا داله بين أدائهم علي الاختبار الأول و الثاني مما يدل علي استفادتهم من التدريب المقدم لهم .

أما المجموعة الثالثة ،فلم يتغير أداءهم علي الاختبار الأول و الثاني ،حيث أن أداءهم من البداية كان مرتفعاً.

مما سبق يتضح أن هناك من يسمح له وسعه المعرفي بالنمو / أي من يمكن أن يكون هناك فروقا بين قدراته و إمكاناته ،فما يستطيع عملة اليوم بمساعدة ،يستطيع غداً عمله بدون مساعده ، وهذا ما أسماه فيجوتسكي بحيز النمو الممكن (ح ن م) .

وتوضح صفاء الأعسر (١٩٩٨) أن النمو العقلي كالزهرة التي تحتاج الماء و الهواء والتربه ... لكي تحيا ،و في نفس الوقت فان هذه العناصر لا تفلح مالم تقم الزهرة من داخلها بتمثيل هذه العناصر لتحقق النمو .ومن هنا فوجود البيئة الصالحة الثرية لا يكفي وحده دون وجود قدره داخل الكائن للاستفادة من تلك البيئة والعكس

وقد أستخدم فيرشتين منحي لتقييم "حيز النمو الممكن(ح ن م)" ، وهو " المنحـي الدينامي " ووضع كذلك أداة لقياس إمكانية التعلم وهي "أداة تقييم إمكانية التعلم (ا ت م ت) Learning Potential Assessment Device(LPAD) " ومن خلال هذا التقييم يستطيع فيرشتين باستخدام منحي التقييم الدينامي تحديد ما يلائم الفرد حيـث يقدم برنامجه الاثرائي(Instrumental Enrichment(IE" .

ويشير كل من " صفاء الأعسر(١٩٩٨ -٢٠٠٠ -٢٠٠١) ،و فيجوتسكي (١٩٣٤-١٩٧٨ -١٩٩٧) ،فيرشتين(١٩٧٦ - ٢٠٠٠-٢٠٠٢) إلي دور الوساطة في التقييم الدينامي ، وذلك من خلال "خبرة التعلم الوسيط (خ ت و) Mediated Learning Experience (MLE) ،حيث يؤكدون أن وضع المفحوص في خبرات وسـائطيه متعددة يعطي الفرصة للفاحص لمعرفة مدي قابلية بناء المفحوص المعرفـي علـي النمو و التعديل ،وكذلك التعرف علي شكل و نوع الوظائف المعرفية المعيبـة عنـد المفحوص ،كما يقلل من أثر العوائق الدخيلة علي أداء المفحوص أثناء الأختبار وهذه العوائق قد تشوه أداء المفحوص علي الاختبارات باستخدام المنحي السيكومتري ،لذا يحاول المنحي الدينامي تجنب تأثير العوائق الدخيلة علي أداء المفحوص – وهنا في الدراسة الحالية يستخدم المنحي الدينامي للتقليل من أثر السـلوك الانـدفاعي كأحـد أشكال السلوك المشوه للأداء عند المفحوصين مما قد يظهر نتـائج غيـر صـحيحه لأدائهم علي الاختبارات التقليدية – يري فيجوتسكي (١٩٩٧) ، وكـذلك تـري صفاء الأعسر (٢٠٠٠)، ويري فيرشتين(٢٠٠٢)أن هناك أشكال للتفاعـل بـين الفرد – البيئة :

١ . تفاعل مباشر بين الفرد و مثيرات البيئة ، حيث أن الفرد يري المثير ويستجيب له دون وساطة بينه وبين

البيئة *R ----------- S ، لكل(مثير -------- استجابة مباشرة) ، وهذا يمثـل المنحي السلوكي الشخصي*

٢ . تفاعل بين الفرد و البيئة من خلال وسيط ،حيث يؤثر كائن في التفاعل أي فـي استقبال المثيرات وإصدار الاستجابات *R، --------O -----S ، وهنا أصبح وجود(*

مثير------- كائن Organism ----------استجابة) وهنا يري بياجيـة أن هذا يتيح الفرصة لتفسير الفروق بين الأفراد

٣. R----H----O -----H---S،وهنا نجد (مثير------ وسيط إنساني------ كائن حي------ وسيط إنساني---استجابة) وهنا يحدد فيرشتين أنه يوجـد وسـيط إنساني يؤثر في الفرد سواء في استقباله للمنبهات أو إصدارة للاستجابات

(فيجوتسكي :١٩٩٧ ، ١٣-٢٦) (صفاء الأعسر:٢٠٠٠) (فيرشتين : ٢٠٠٢)

وتمثل خبره الوساطة في التعليم الوسيط أحد الأساليب التي تساعد علي توحيـد مظاهر التفاعل البشري الخالي من اللغة أو المحتوي المرتبط ثقافيا أو عرقيا أو بيئياً ، وتأخذ الوساطة دوراً أساسيا في التقييم الدينامي حيث أنها تحدد قابلية الفرد للتغيير

وتقوم الوساطة أساسا علي ما يمتلكه الفرد من أسس عصبية /بيولوجية ،ولـذلك كان حيز النمو الممكن وقابلية المخ للتشكل هما نظريتي بناء العقل التي استند عليهما فيرشتين في منحاه الدينامي و تفسيره لدور الوسيط.

* وقد أشار فيجوتسكي في كتاباته (١٩٧٨ /١٩٨١ /١٩٨٣ / ١٩٣٤/١٩٨٨)إلي أن هناك نمطين أساسين للوساطة يستخدما كتقنيات لتعليم و نمو الأطفال ،وهما "**وساطة ما وراء المعرفةMet cognitiveالوساطة المعرفيـة Cognitive mediation**" ويحدد أن الفروق بينهما تكمن في أن **وساطة ما وراء المعرفة** تشير إلى اكتسـاب الفرد للأدوات من خلال التواصل الإنســاني عـن طريـق الإشـارات و الصـور Semiotic tools لكي يستطيع تنظيم الذات من خلال : وضع خطـة ذاتيـة self planning ،و مراقبـة الـذات self monitoring ،و مراجعـة الـذات self checking ، وتقييم الذات self evaluation . أما **وساطة المعرفة** تشـير إلـى اكتساب الأطفال للأدوات المعرفية و التي تكون ضـرورية لحـل المشـكلات ذات الصلة بموضوع ما solving subject-domain problems والأطفال يبدعون في اكتساب تلك الوساطة علي وجه الخصوص عند بداية اكتسابهم للمفـاهيم العلميـة و خاصة في الفترة العمرية لدخولهم المدرسة أو مع بداية اكتسابهم للمفاهيم التلقائيـة spontaneous conceptsفي سن ما قبل المدرسة

وطبقا لما أوضحه فيجوتسكي في كل كتاباته نجد أن "كل العمليات السـيكولوجية الخاصة بالإنسان ،والتي أطلق عليها العمليات العقليـة العليـا Higher mental processes ،تتم الوساطة فيها من خلال الأدوات السيكولوجية Psychological tools كاللغة Language و الإشاراتSigns و الرموز Symbols"و"الراشـدين يعلمون تلك الأدوات للأطفال ومن خلال ذلك التعليم المرتبط لديهم بالنشاط يستدخل الأطفال تلك الإشارات و تلك الأدوات عندئذ توظف تلك المستدخلات بشكل أكثـر تقدما خلال عمليات سيكولوجية أكثر تعقيداً"

ومما سبق يتضح أهمية دور كل من الوسيط في الوصول بالفرد(الطفل) إلى حيز نموه الممكن ،وكذلك أهمية العمليات العقلية العليا عند الفرد ،وكذلك أهميـه وجـود البيئة الميسرة للوساطة والتعلم والنمو . وقد استطاع فيرشتين تحديد خريطة معرفية واضحة المعالم ،يمكن من خلالها لمن يقوم بدور الوسيط أن يحدد كلا من العمليات العقلية للطفل كذلك توضيح الوظائف العقلية المعيبة إن وجدت.

- ***محكات التعلم الوسيط :***

يحدد فيرشتين عشرة محكات أو أساليب من التفاعل يصف بها الـتعلم الوسـيط وتؤكد صفاء الاعسر (٢٠٠٠)أن فيرشتين يري أن الثلاثة محكات الأولـي كافيـة للتعلم الوسيط وهي :القصدية/التبادلية ، خلق المعني، تجاوز الهنا والآن. أما السبعة الباقية فهي موقفيه أي توظف تبعا لمتطلبات الموقف وهي (الشعور بالكفاءة،التنظيم الذاتي والتحكم في السلوك ، سلوك المشاركة ، التفرد وتأكيد الذات ،وضع هـدف – وضع خطة لتحقيق الهدف –تنفيذ الخطة ، التحدي ، تغيير الذات)ويؤكد فيرشتين أن التعلم الوسيط منظومة دينامية مفتوحة " (صفاء الأعسر:٢٠٠٠، ٦-٧)

<u>شروط التعلم الوسيط:-</u>

تري صفاء الأعسر(٢٠٠٠)أن شروط التعلم الوسيط تكمن في :-

<u>يتبع خطة</u>: لدي المعلم هدف ،ويريد أن يحقق شيئا ،يريد أن يحدث شـيئا معينـا تغييرا ما في المتعلم

١. *منظم: يطبق خطوات التفاعل من خلال خطة ملتزمة بفكر معين ونظـام مـا ولها توجة ما*
٢. *متسق : يستخدم نفس الوسائل والأدوات بنفس الطريقة من أجل تحقيق نفـس الأهداف في المواقف المتشابهة*
٣. *موجه : يتركز في تفاعله نحو أهداف ويوجه كـل الاسـتجابات نحـو هـذه الأهداف*

٦-٣-٢- العمليات العقلية العليا- الخريطة المعرفية- الفعل العقلي:-

• *الخريطة المعرفية* :- وتحدد الخريطة المعرفية للفرد خلال تحليل الفعل العقلـي Mental Acts ، والمقصود بالفعل العقلي هنا كـلا مـن المـدخلات و الإعـداد/ العمليات و المخرجات

المدخلات (جمع البيانات)	المعالجة (استخدام المعلومات/ البيانات)	المخرجات (التعبير عن الحل)
١- إدراك واضح ٢- بحث منظم ٣- تعبير لفظي دقيق(يتضمن تصنيف مساعد فى جمع المعلومه) ٤- توجه مكاني ٥- توجه زماني ٦- احتفاظ بالشكل و الحجم ٧- الدقة و التحديد فى جمع البيانات	١-تحديد و تعريف المشكلة / المهمة ٢- انتقاء الهاديات المناسبة ٣- استدخال المهمة (تكوين صوره عقليه) ٤- المجال العقلي ٥- تذكر كل تفاصيل البيانات ٦- البحث عن العلاقات الفعلية ٧- المقارنة بين أوجه الشبه و الاختلاف ٨- التصنيف فى فئات ٩- التفكير الفرضي ١٠- استخدام الأدلة لاثبات أو فحص قضيه ما	١-استخدام لغة دقيقه ٢- التفكير المخطط / الاستراتيجية ٣- مقاومة سلوك الاندفاع(بتحديد البدائل) ٤- الاحتفاظ بالهدوء /استخدام استراتيجية / مقاومة سلوك العجز عن إصدار استجابة . 5-الدقة و التحديد فى الاستجابة و الأحكام

٨- استخدام أكثر من مصدر للمعلومات	١١- الاستخدام للشعور الجمعي(sum) ١٢- الاستخدام للسلوك المقارن التلقائي ١٣- الإعداد فى تصنيفات معرفية	6-الإسقاط للعلاقة 7-الانتقال البصري
٩- استجابة تحليليه للمثيرات *١٠- نظام السلوك الاستكشافي* *١١- الانتباه للتسلسل فيما تجمعه من معلومات*		العمليات ١- الإغلاق ٢- التمييز ٣- التعميم لمعلومة جديده، خلال التركيب ٤- التعديلات و التسلسلية ٥- التفكير الاستدلالي ٦- " التناظري ٧- " الاستنتاجى ٨- " العلاقاتى

جدول (٢-١٠) الخريطة المعرفية لفيرشتين

(صفاء الأعسر:١٩٩٨) (فيرشتين Feuerstien:1979) (فيرشتين Feuerstien:2000)

ومما سبق يتضح أن أي اضطراب في أحد الأفعال العقلية سواء كان في المدخلات والإعداد/ والعمليات و المخرجات يؤدي بالضرورة إلى تأثير علي القدرات والإمكانات لذلك كان التقييم التقليدي وحده غير كاف لرسم خريطة معرفية دقيقة لقدرات وإمكانات الفرد الحقيقية وتحديد حيز النمو الممكن له مما يتيح الفرصة للنمو لأقصي ما لدية من وسع معرفي .

٦-٣-٣- *الوظائف العقلية المعيبة : وقد حدد فيرشتين قائمه للعيوب المعرفية :*

المدخلات (جمع البيانات)	المعالجة (استخدام المعلومات/ البيانات)	المخرجات (التعبير عن الحل)
١. الإدراك الضبابي و المنجرف sweeping (نمطstyle) ٢. عدم التخطيط ،و الاندفاعية ،و السلوك الاستكشافي غير المنظم (نمطstyle) ٣. خلل في القدرة علي استقبال الأدوات اللفظية والتي تؤثر في الأفعال و النتائج و العلاقات .....الخ (محتوي content) ٤. نقص أو إعاقة في القدرة علي التوجه المكاني ،و نقص في القدرة علي عمل علاقة مكانيه منظمه قائمة علي أساس تربوي وعلمي (بناء/عملية structure /process) ٥. خلل[29] في المفاهيم الزمنيةtemporal (محتوي) ٦. خلل في المحافظة علي الثبات و الاستقرار للعناصر مثل الحجم و الشكل و الكمية و التوجه ....الخ وذلك عبر الأبعاد المتنوعة الأخري للموضوع الذي يستقبله الفرد	١. عدم ملائمة الإدراك لشكل و تعريف المشكلة الحالية (عملية) ٢. عدم القدرة علي انتقاء الهاديات المناسبة وترك غير المناسبة عند تحديد المشكلة (عملية) ٣. خلل في استخدام السلوك الجمعي التلقائي أو محدودية استعماله عند الحاجة له (دافعيه/عملية) ٤. ضيق في المجال العقلي (عمليه/ نمط) ٥. القفز بشكل عرضي بين الحقائق (عملية/دافعيه) ٦. خلل في الحاجة للبحث عن الأدلة المنطقية (دافعيه) ٧. خلل في الإستدخال (عملية) ٨. خلل أو إعاقة في التفكير الاستدلالي و الافتراضي"إذا........" (عملية) ٩. خلل عمل استراتيجية تبعا للفرض الاختباري (عملية /استراتيجية /محتوي) ١٠.خلل السلوك التخطيطي (عملية/استراتيجية) ١١. عدم الإعداد في تصنيفات معرفية محدده بسبب	١. أنماط من التواصل المتمركز حول الذات egocentric (عملية/نمط) ٢. صعوبات في عمل علاقات فعلية ظاهرة (عمليات) ٣. المحاصرة بالعقبات blocking (دافعيه/عملية) ٤. استجابات المحاولة و الخطأ (عملية/استراتيجية/نمط) ٥. خلل أو إعاقة في الأدوات اللغوية اللفظية حتى يستطيع أن يعد استجابات توصيلية (عملية/محتوي) ٦. خلل أو إعاقة في القدرة علي الإتقان و الدقة في الاستجابات التوصيلية (دافعيه/نمط) ٧. قصور في الانتقال البصري (عملية) ٨. الاندفاعية،والسلوك العابر acting-out behavior (نمط/عملية)

[29] تم استخدام كلمه "impairment" بمعني اختلال-خلل، وكلمة "Disability"بمعني عجز ،و كلمة"Handicap"بمعني عائق-معوق،وكلمة"Disorder" بمعني إضطراب،وكلمة "Defect"بمعني قصور

(عملية) ٧. خلل أو عيب في القدرة علي أن يكون الفرد دقيقا ومتقنا في جمع المعلومات (دافعيه/نمط) ٨. خلل في القدرة علي وضع مصدرين أو أكثر في الاعتبار لنفس المعلومة في نفس الوقت ،مما ينعكس في التعامل مع البيانات بشكل تدريجي و كذلك في عمل وحده من الحقائق المعطاة (عملية)	المفاهيم اللفظية التي ليست جزء من ذخيرة الفرد في المستوي الاستقبالي أو ليست محتواة علي المستوي التعبيري عنده (محتوي/عملية)	

جدول (٢-١١) الوظائف العقلية المعيبة

(فيرشتين Feuerstien:1979 , 58-61) (فيرشتين Feuerstien:1980,73-74) (فيرشتين Feuerstien:2000)

ومما سبق يتضح أن: الفعل العقلي هو الأساس الذي أقام علية فيرشتين تحديده للخريطة المعرفية وللوظائف العقلية ، وقد أكد أن "مصطلح الوظيفة العقلية يكافئ أساسا الذكاء "،ومن هنا عرف الذكاء علي أنة "قدرة الفرد علي استخدام الخبرات السابقة ليستطيع التلاؤم مع المواقف الجديدة" (فيرشتين Feuerstien:1979 95 ,) ومن ثم أضاف في القائمة الموضحة للعيوب المعرفية مجموعه من المصطلحات الهامة مثل : التقنية و البناء ، العملية و الوظيفة ، الاستراتيجية ، النمط ، مميزا بين تلك المصطلحات .

الآليات (الميكانيزمات) و البناء Mechanism & Structure:-

يعتبر مصطلح تقنية ،مصطلح عام يشير للأساس الذي يفسر الأداء الملاحظ والوصف لكيفية حدوث وعمل العمليات للوصول للهدف ،ويشمل مصطلح تقنية علي كلا من البناء والعملية معا . أما البناء فيستخدم غالبا كإحساس مجرد لصورة تشريحية وسيكولوجية لتغير في نواة الخلية neuronal عند الكائن الحي سواء كان هذا التغير كيميائيا أو كهربيا ، فهو تغير في المجال المعرفي إلي سلوكيات .

يقع تقييم البناء داخل مجالين الأول نيرولوجي (في العلوم الطبية) والثاني في علم النفس العصبي (داخل العلوم السلوكية)، دون التركيز بشكل أولي علي إجراءات التقييم الدينامي ،ويرتبط موضوع البناء بكلا من النظرية والتطبيق للتقييم الدينامي :-

أولا : وصف فيرشتين (١٩٨٠)قابليه البناء المعرفي للتعديل كأحد أهدافه المركزية في منحاه الوسائطي للإثراء التربوي فيري أن الوساطة هي المظهر الأساسي لهذا المنحي

ثانيا :كذلك يري وجود تشابه بين أداء الطفل علي التقييم الدينامي ،وبناء الطفل المعرفي ،ومن هنا يحدد فيرشتين قابلية البناء المعرفي للتعديل علي أنها "تغيرات في حالة الكائن الحي organism"

يتضمن مفهوم البناء ثلاثة مفاهيم مفتاحيه :"فكرة الكلية The idea of wholeness ، التبادلية/الانتقالية Transformation ، تنظيم الذات Self regulation . هذا ويؤكد بياجية(١٩٧٠)أن البناء هو " نظام للتغيرات الانتقالية [التي] تنطوي علي قوانين"وأن "البناءات غير منفصلة عن الأداء "مركزا علي وجود علاقة بين "النظام العصبي و السلوك المدرك" و هذا لا يظهر بشكل مباشر ولكن يمكن الإفادة منه من خلال التدخل الدينامي(بياجيه:٦٩،١٩٧٠-١٣٨)

هذا ويحدد البناء من خلال : (الأحداث المسجلة في الذاكرة، الأحداث القابلة للتسجيل ، السياقات Sequences النمائية ،كيفية تنظيم المعلومه داخل النظام العقلي ،الذخيرة التي تمكن من الاستجابة داخل النظام العقلي ، سرعة العمليات) ويحدد البناء وظيفيا من خلال ارتباطه بالقدرة .

وقد أكدت أغلب النظريات علي وجود درجة دالة من اللدانة و المرونة للنمو المعرفي حتى في أقل المستويات البنائية، وتلك اللدانه تنمو من خلال التدخل حتى بالوسائل غير المباشرة التي قد تحدث عند المعالجة بالطرق التجريبية المتضمنة للعمليات و الاستراتيجيات .هذا وقد لاحظ كاس (Case,1984) أن البناءات و القدرات لا تنمو بشكل متكافئ في كل الأعمار فعلي سبيل المثال البناءات الضابطة control structures تبدأ في الانبثاق في حوالي سن٤سنوات ولا تكتمل حتى

حوالي سن ٦ سنوات ،كما وجد أن القدرة التذكرية تظهر تقريبا تظهر تقريبا متساوية عند كلا من الراشدين و الأطفال الأكبر من ٦ سنوات من حيث وجود استراتيجية مسبقة للمحتوي وأن ما يختلف بين الراشدين و الأطفال الأكبر من ٦ سنوات هو التنفيذ لتلك الإستراتيجية.

هذا و يشير فيرشتين إلي أن الآليات والبناء تتمثل في : مدخلات (يقظة ،إحساس ،انتباه ، إدراك) إعداد أو عملية مركزية (استبقاء في الذاكرة ، ذاكرة قصيرة المدى ، ذاكرة طويلة المدى، معالجة ، لغة رمزية ،تشبيه عقلي تمثيلي ، حركة ،نظم تنفيذية) مخرجات (استجابة تنفيذية أدائية)

هذا و قد أوضح لوريا (١٩٦٦، ١٩٧٣) و داس وآخرون(١٩٧٥) أن البناء يتمثل في مدخلات تشمل كلا من الأنتباة و اليقظة(كمعلومة شبكية متصلة في كل من(اللمبك واللحاء والحصين) (Limbic;cortex;hippocampus) أما العمليات فتتضمن الإدخال و التخزين والتسجيل(و المسئول عن ذلك عظم مؤخرة الدماغ Occipital، والفص الجداري الداخليParietal ، و الفص الأمامي الصدغي Frontal / Temporal) أما التخطيط ووضع البرامج (فالمسئول عنه الفص الأمامي Frontal lobe)

العملية و الوظيفة Process & Function:

يستخدم مصطلح العملية و الوظيفة بشكل تبادلي في الأدبيات ويقصد بهما النشاطات الخاصة ببناء النظام العصبي

وقد يستخدم مصطلح العملية Operation مكافئا ل Process ،ويعتبر الأول أشمل حيث يتضمن نشاطات إضافية ومهام خاصة مثل التبديل substraction،و النقل transportation،و الاستبدال substitution(برلين Berlyne:1965) و التسلسلات seriation(كارلسون وويل Carlson & Wiedl:1980)

تعتبر أهمية العمليات المعرفية في استدخال الوظائف البيئية ،وتسمح بتنظيم الذات للكائن الحي .هذا الإستدخال يظهر في التعلم و التكيف ومن ثم الذكاء (Brown &Campion , 1984)

ويوضح (برلين Berlyne,1965) أن العمليات توصف من خلال احتوائها علي جزأين عام وخاص ؛ الجزء العام ينقسم لقسمين يتضمنا (تقنيات مثيرة excitatory ،و تقنيات كابحه inhibitory) ووظيفة الجزء العام هو السماح للكائن الحي بالاستقبال لكي ينتقي ويرفض المعلومات التي قد تحدث له ارتباكا .تلك الميكانزمات التي تسمح بالانتقاء(مع الصفات المميزة للبناء والعملية) تسمح للفرد بالاستجابة المنتظمة و بمدي واسع من الانتباة ، ويشمل كذلك الجزء العام علي عمليات كالتحليل و التركيب (Carlson & Wiedl ,1980) و الاستيعاب و المواءمة (Piaget,1970)والتميز والتكامل (Flavell,1977) التآني/التزامن و التركيب المتتابع/التتابع (Luria,1966) وكذلك ما إضافة كلا من (Das,Kirby,&Jarman,1975/1979) . أما العمليات الخاصة فتشمل علي الكبح مقابل الاستثارة ،و المواءمة مقابل الاستيعاب ،و التزامن مقابل التتابع . ويعتبر أفضل ما يظهر تلك العمليات الخاصة بوضوح هو المنحي الدينامي .

ولكي يسهل تحديد التدخلات الدينامية تم تصنيف البناء و العملية الخاصة به في الجدول الآتي:

	البناء	العملية (الخاصة)
المدخل	١. اليقظة ٢. الحساسية ٣. الانتباة ٤. الإدراك	١) اكتشاف المثيرات (اتجاه) ٢) حل الرموز الشفرية (فهم بسيط) ٣) تحول إلي (تحول/تغير الهيئة) ٤) دمج داخل حسي ٥) تمييز ٦) مقارنة ٧) اكتشاف النمط
إعداد	١) استبقاء في الذاكرة ٢) ذاكرة قصيرة المدى ٣) ذاكرة طويلة المدى ٤) معالجة	١) اختزان في الذاكرة ٢) استرجاع من الذاكرة (يتضمن ما تحتويه الذاكرة طويلة المدى من معرفة ذات صلة بمحتوي المهمة) ٣) معالجة المفاهيم

	٥) نظم إجرائية تنظيمية	٤) التجريد و التركيب (تحليل و تركيب) ٥) تبويب /تصنيف في مستويات ٦) استقراء ٧) استنباط/ تعميم أحكام/ استدلال ٨) ارتباطات تفصيلية مبدئية ٩) إدراك التغذية المرتدة ١٠) الوعي بالعمليات ١١) انتقاء العمليات و تخصيص المصادر ١٢) ضبط العمليات ١٣) التخطيط للعمليات ١٤) التأكيد علي النتائج ،تحديد المقاصد /الهدف النهائي ١٥) تقييم النتائج و الأفعال ١٦) عمل مناقشة
مخرج	استجابة حاسمة	الأداء علي العمليات :التطبيق لفظيا ،كتابيا،إشاريا، حركيا.
عمليات (عامة)	١) إثارة/كبح ٢) استيعاب/تلاؤم ٣) تزامن/ تتابع ٤) تمييز /تكامل	

جدول (٢-١٢) البناء والعمليات في التدخل الديناميي (Lidz, C, 1987, 449-451)

الاستراتيجيات المعرفية Cognitive Strategy:

تعتبر الإستراتيجية من أفضل الجوانب التي يمكن ملاحظتها علي أداء المفحوص و كذلك الأكثر قابلية للتدخل والتعديل مما يحسن أداء المتعلم ،ويمكن توظيف الاستراتيجية مباشرة في حالة التعامل مع مستويات نمائية مختلفة مما يعطي تشخيصا فارقا محددا لوجود خلل أو عدم وجود خلل في الأداء

يعرف كلا مــن (سوانســون وواطســون Swanson &Watson,1982) الاستراتيجية علي أنها :"سلسلة منظمه من الاستجابات يقوم بها الطفل فــي ســعيه لإنجاز مهمة أو مشكلة ما.......وكذلك تحديد مراحــل الخطــة المقدمــة لجمــع المعلومات ....و تفعيل تلك المعلومات" .

(Swanson &Watson,1982,114)

وقد أشار الباحثون إلي أن استخدام الإستراتيجيات بشكل منظم مــع التــدخل الفعال وكذلك استخدام التدخلات اللفظية ،يؤثر في تقليل الاندفاعية و يزيد من النجاح الأكاديمي . والجدول الأتي يوضح القائمة المقترحة للاستراتيجيات

		العملية
المدخل		١. الفحص البصري الدقيق ٢. فحص الفروض بدقة ٣. تركيز البحث
الإعداد	١) الذاكرة ٢) التفعيل	١. المراجعة ٢. التوحيد /الجمع في مجموعة ٣. التصور البصري acronyms Acrostics ٤. تحديد أوائل حروف الكلمات و سلسلة الكلمات المتساوية الطول ٥. الارتباط بالمعلومات المخزونة ٦. استخدام الإشارات
	٣) التنفيذ	التطبيق المنطقي
	٤) التنظيم	مشكلة المماثلة والتعريف
		١. التحويل لوحدات بسيطة ٢. التمثيل في افتراضات ٣. تحديد الأهداف الأساسية و

	٥) الأداء	الأهداف الفرعية ٤. الجدولة ٥. تحليل الأهداف النهائية/الغايات
		١. وضع جمل معادلة ملخصة للمعني ٢. تحديد الخلاصة outlining ٣. التلخيص

جدول(٢-١٣) قائمة الاستراتيجيات المعرفية (Lidz, c., 1987, 452 - 454)

الأسلوب / النمط المعرفي Cognitive Style:

النمط يمكن أن يميز الإدراك أو المعرفة ، و يري (ليدز :١٩٨٧) أن هناك فرق بين العملية والنمط ،فالعملية ماهي إلا ذخيرة العمليات operations أو الوظائف المطلوبة للمهمة الناجحة والتي ترتبط بحل المشكلة ،مع احتمالات أن يمتلك الفرد المعرفة أم لا أو أن يطبق الفرد أو لا يطبق ما يمتلكه . أما النمط فيشير إلي التطبيقات الضمن- فردية لمنحي حل المشكلة كما يستخدم تماما بواسطة الفرد المتعلم وهذا الدمج للاستراتيجيات المنتقاة وتوظيف العمليات و قاعدة المعرفة والتنوعات في النمط داخل سياق الحاجات و الدوافع ،كل ذلك يسهم في التمييز بين أداء متعلم ما و آخر

هناك العديد من الأبحاث التي ناقشت علاقة النمط ب(تنوع المهمات ،ومجال الاستقلال -الاعتماد ، ومجال السرعة المعرفية للتروي -الاندفاعية -كما في أبحاث كاجان)

كذلك أشار Meltzer(1984) في تطبيق مفهوم النمط إلي استخدام استراتيجيات حل المشكلات ،مركزا علي التصنيفات الأربعة التالية: (الاندفاع مقابل التروي ،المحاولة والخطأ مقابل اختبار الفروض المنظم ، التركيز علي التفاصيل مقابل التعميم ، الحلول غير المنظمة مقابل التناسق في توجية الذات)

الجدول التالي يوضح علاقة كل من البناء و العملية و النمط والاستراتيجية :-

	البناء	العملية	الاستراتيجية	النمط
المدخل	١.اليقظة ٢.الحساسية ٣. الانتباة ٤.الادراك	١)انتقاء المثيرات (التوجه) ٢) التشفير (التعبير بشكل بسيط) ٣) التحويل (تغيير الهيئة) ٤) التفاعل البين-حسي ٥) الوصف ٦) المقارنة ٧)اكتشاف النمط	١. الفحص البصري ٢. الفحص للاستجابة للفروض ٣. التركيز علي الادارة	١. الاندفاع مقابل التروي ٢. المحاولة والخطأ مقابل النظامية ٣. التفاصيلية مقابل التعميمية
الإعداد	١) الاستبقاء في الذاكرة * ذاكرة قصيرة المدى * ذاكرة طويلة المدى	١) التخزين في الذاكرة ٢) الاسترجاع من الذاكرة	١)المراجعة ٢) التجميع في مجموعات ٣) التصور البصري ٤) نمو أوائل الحروف و سلاسل الكلمات بحيث تظهر بشكل متساوي الطول ٥) عمل روابط مع المعلومات المخزنة ٦) استخدام الإشارات	١-مجال الاعتماد مقابل الاستقلال ١-التجريد مقابل العيانية
	٢)العمليات • الرمزية-اللغوية • الأيقونية (التصور العقلي) • الحركة	١) توظيف و تفعيل المفاهيم ٢) التجريد والتركيب ٣) التصنيف و التبويب ٤) الاستقراء ٥) الاستنباط/وضع قواعد عامة ٦) عمل ارتباطات جامعه	١) استعمال المنطق	
	النظم التنفيذية	١)إدراك التغذية المرتدة الوعي بالعمليات الانتقاء للعمليات ٢) ضبط العمليات ٣) التخطيط للعمليات ٤) التنبؤ بالعواقب ٥) تحديد الأهداف و النهايات ٦) تقييم النتائج من الأعمال	١) تحديد المشكلة ٢) الاختزال لوحدات أصغر ٣) وضع تعريفات افتراضية ٤) التصنيف في جدول ٥) تحليل الأهداف النهايات	

		٧) اتخاذ القرار		
المخرج	أداء الاستجابة	١) عمليات الأداء: • التطبيق لفظيا • كتابيا • إشاريا • حركيا • تواصل إصبعي • شكليا ٢) العملية العامة: •الإثارة/الكبح •الاستيعاب/الملاءمة •التأني/التتابع •التمييز / الدمج	١) إعادة صياغة النص ٢) شرح الخطوط العريضة ٣) التلخيص	

جدول(٢-١٤) علاقة البناء –العملية–النمط–الاستراتيجية (Lidz,c.,1987, 454-459)

ومما سبق يتضح أن الوظائف العقلية المعيبة،والتي تؤثر علي الفعل العقلي عند المفحوص تؤثر حتما علي نتائجه الاختبارية،خاصة علي الاختبارات السيكومترية التقليدية ، ومن أمثلة تلك العوائق الدخيلة علي الأداء والمسببة لنتائج غير واقعية علي *الاختبارات* "السلوك الاندفاعي Impulsive Behavior"

٧- ***خِتام الفصل :-***

مما سبق يتضح تعدد التعريفات والتصنيفات للإعاقة العقلية ،ومن ثم تعدد وجهات النظر حول العديد من الزملات –مثل زملة داون-والتي يصاحبها بدرجات متفاوتة إعاقة عقلية ، ونظرا للحاجة إلي محك معياري يصنف ويشخص ذوي القصور العقلي ،كانت الاختبارات التقليدية التي استطاعت أن تضع معايير محددة وتشخيصية ،ولكن ظهرت كحدودية المناحي التقليدية ،وكان من أبرز تلك المحدوديات أنه وعلي أفضل الأحوال لا تستطيع المناحي التقليدية التي تقيم الجوانب المعرفية أن توضح كيف وماذا يمكننا أن نعلم المفحوصين عندما نريد استخدام الاختبارات التشخيصية كمرشد في البرامج التربوية والاثرائية، ومن ثم كانت الحاجة للمناحي الدينامية والتي تري أن لكل فرد حيزا ممكنا للنمو يمكن من خلال الاختبارات الدينامية التعرف علي هذا الحيز وتقديم الإثراء المناسب لهذا الفرد ،كذلك فقد استطاعت المناحي الدينامية الوقوف عند معوقات الأداء والتي تحدث نتائج مشوهه للأداء الواقعي-كالسلوك الاندفاعي –.وأخيرا يتناول الفصل دور التعلم الوسيط كأحد ركائز المناحي الدينامية.

الفصل الثالث

من الدراسات و البحوث السابقة

مقـدمـــة

١. الدراسات التي تناولت التقييم الدينامي :

١-١) في مجال السيكوباثولوجي (علـم طبـائع الأمـراض النفسـية والعقليـة) *psychopathology*

١-٢) فـي مجـال النيوروسـيكولوجي (*علـم الـنفس العصبي*) *Neuropsychology*

١-٣) في مجال التربية والتربية الخاصة

١-٤) في مجال أبحاث النمو

١-٥) في مجال برامج التقييم المعرفي- التربوي

١-٦) في مجال الكشف عن الاختلافات الثقافية

٢. الدراسات التي تناولت المقارنة بين التقييم التقليدي و التقييم الدينامي

٣. الدراسات التي تناولت التقييم المعرفي

١) علي عينات من الأفراد ذوي الاحتياجات الخاصة

٢) علي عينات من غير ذوي الاحتياجات الخاصة

٤. الدراسات التي تناولت بعض أشكال معوقات الأداء

٥. تعليق عام على الدراسات السابقة

٦. فروض الدراسة الحالية.

مقدمة:-

سوف يتناول هذا الفصل بعض الدراسات والبحوث السابقة التي تناولت : التقييم الدينامي،و مقارنة التقييم الدينامي والتقييم التقليدي،و التقييم المعرفي،و بعض أشكال معوقات الأداء (السلوك الاندفاعي -زملة داون).

١) البحوث والدراسات التي تناولت التقييم الدينامي:-

يستعرض هذا الجزء :-

١) في مجال السيكوباثولوجي (علم طبائع الأمراض النفسية والعقلية) psychopathology

٢) في مجال النيوروسيكولوجي(علم النفس العصبي)

٣) في مجال التربية والتربية الخاصة

٤) في مجال أبحاث النمو

٥) في مجال برامج التقييم المعرفي-تربوي

٦)في مجال الكشف عن الاختلافات الثقافية

١-١) الدراسات التي تناولت التقييم الدينامي فيما يتصل بالسيكوباثولوجي (علم طبائع الأمراض النفسية والعقلية) psychopathology:-

١. دراسة Sclan,S. (١٩٨٦) :

"التقييم الدينامي واضطرابات التفكير عند مرضي يعانون من فصام بارانويدي[1] و آخرين لا يعانون من فصام بارانويدي"

- ***هدف الدراسة:*** معرفه مدي إمكانية استخدام التقييم الدينامي في تقدير العمليات المعرفية عند مرضي الفصام الذين يعالجون بواسطة تدخلات الطب النفسي

[1] فصام بارانويدي (الزوراني) Paranoid Schizophrenia ويعرف علي أنه " هو أكثر أنواع الفصام شيوعا في اغلب مناطق العالم ،والصورة السريرية (الإكلينيكية)يسيطر عليها وهامات (ضلالات)ثابتة نسبيا ، وعاده تصحبها هلاوس مخاصة من النوع السمعي واضطرابات ادراكية . أما اضطرابات الوجدان والاراده والكلام والأعراض الجامودية فتكون غير واضحة ،.. ومن أمثلة الأعراض البرزة له : وهام الاضطهاد ،.... وجود أصوات هلوسية تهدد المريض أو تأمره أوهلاوس سمعية ليس لها أي شكل لفظي ،... هلاوس شمية ، تذوقية......" (ICD/10, P. 97) (أرنوف. ويتيج : ٢٨٧، ٢٠٠١)

• *عينة الدراسة: تكونت عينة الدراسة من* ٣٠ مريضا من المقيمين بالمستشـفيات (تم تشخيص حالاتهم علي أنها فصام بارانوي ،وقسمت عينة الدراسة إلي (١٥ذوي فصام بارانوي – ١٥لم يشخصوا علي أنهم ذوي فصام بارانوي)

• *أدوات وإجراءات الدراسة:*

⌘تم اختبار العمليات المعرفية للمفحوصين باسـتخدام التقيـيم الـديناميي ،وذلـك بإعطائهم :

١.أختبـار The Representational Stencil Design Test (RSDT)[2] والـذي وضعه فيرشتين (Feuerstein et al.,1979)

٢ . اختبار التجريد اللفظي The Test of Verbal Abstracting (TVA) والذي وضعه (Haywood,1986) تم إجراء أختبار قبلي بالطريقة التقليدية(بدون مساعدات) ، ثم يتم تقديم وساطة من خلال تقديم المفاهيم المعرفية و اسـتراتيجيات مـا وراء المعرفة المرتبطة بتلك المهمة ،واخيرا يتم تقديم اختبار بعدي مرة أخري بـالمنحي التقليدي

• *نتائج الدراسة:*

١. أكدت النتائج أن المرضي من الذين لم يشخصوا " ذوي فصـام بارانويـدي " قاموا بعمل أخطاء أكثر بشكل دال بالمقارنة بالمرضي ذوي فصـام بارانويـدي بحدود عدد أخطاء يحتمل أن تتراوح بين ٦–٨ علي نفس المهام

٢. كذلك أكدت النتائج أن ذوي فصام بارانويدي حققوا فائدة كبيرة مـن التـدخل الوسيط ، مقارنة بالمرضي الذين لم يشخصوا علي أنهم ذوي فصام بارانويدي

٣. اختلفت نتائج ذوي الفصام البارانويدي بشكل دال وفارق عما كان متوقعا حيث قل عدد أخطائهم علي المهام التي تتطلب قدرا أكبر من التفكير المجرد للعمليـات المعرفية،والأكثر تعقيدا من الناحية المعرفية ،ويرجع ذلك إلي اسـتخدام الوسـاطة المعرفية ووساطة ما وراء المعرفة.

٤. أشار Sclan من خلال التدخل الذي قام به أن: ذوي الفصـام البارانويـدي أظهروا استجابة أعلي علي المهام .المتعلقة بالعمليات المنطقية عن الـذين لـم يشخصوا "فصام بارانوي"

---

2 إختبار تصميم الرسم المستنسخ التمثيلي

٢-١) الدراســات التــي تناولــت التقيــيم الــديناميي فيمــا يتصــل بالنيوروسيكولوجي(علم النفس العصبي):-

١. دراسة*Heinrich,-J* (١٩٩١):

"إدراك الراشدين ذوي الإصابة الدماغية الشديدة ، للتعلم الوسيط"

- ***هدف الدراسة***: التعرف علي قدره المفحوصين ذوي الإصابة الدماغية المغلقــة[3] علي الاستفادة من الوساطة المقدمة كأحد أساسيات المنحي الدينامي ، وذلك أثنــاء أداءهم علي الاختبارات السيكولوجية
- ***عينة الدراســة***: تكونت عينة الدراسة من٢٢مفحوص من ذوي الإصابة الدماغية الشديدة
- ***أدوات وإجراءات الدراسة:***
- الأداة الأساسية التي استخدمها الباحث هي اختبار هولستيد التصنيفي Halstead " Category Test(TVA) " وقد وضعه: (Reitan &Wolfson, 1985) ، وقد استخدم الباحث النسخة المعدلة منه في الاختبار القبلي للتعرف علي انتقــال أثــر التدريب بين مهمتين متشابهتين A Near-transfer ، كــذلك اســتخدم الباحــث الأختبار الفرعي لتكوين المفاهيم وذلك من بطارية التقييم النفس- تربوي لوودكوك جونسون[4] ،واستخدم الاختبار للتعرف علي انتقال أثر التدريب بين مهمتين غيــر متشابهتين A Far-transfer . وقد قسم المفحوصين إلــي مجمــوعتين واحــده تجريبية (تتلقي تدخلات وسيطة)والأخرى ضابطة (لا تتلقي وساطة)

- ***نتائج الدراسة:***

١. وجود ارتباط دال للتدخل الوسيط مع حصول المفحوصين علي درجات عاليــة علي انتقال أثر التدريب بين مهمتين متشابهتين
٢. عند مقارنة درجات المجموعة التجريبية علي انتقال أثر التدريب بين مهمتــين متشابهتين مع درجاتهم علي انتقال أثر التدريب بين مهمتين غير متشابهتين والتي

3 التحطم الدماغي المغلق Closed Head Injuries . يعرف كمال دسوقي (١٩٨٨: ٧٠٩) كلمة Injury علي أنها "تلــف بكــاس عضوي من عمليات غير العمليات البيولوجية الطبيعية ينجم عنه عطب في التركيب أو الوظيفة .... وهو تلف راجع لمرض أو حادث أو إجراء جراحي مدبر....... وهو أي تلف بنسيج أو خلل له يسفران عن تعطيل بناء تركيبي أو وظيفة عضويين "

4 **Woodcook-Jonson Psycho-Educational Assessment Battery(Woodcock&Jonson,1977)**

تلقوا أيضا فيها وساطة وجد نوعا من التحسن في درجاتهم ولكن ذلك التحسن غير ذي دلالة .

٣. علي عكس التوقعات القائمه علي وجهه النظر الطبية الإكلينيكية ، فقد أظهر ذوي الإصابة الدماغية قدرة علي تعلم المهام القائمه علي المفاهيم ،وذلك عندما تلقوا تدخلا وسيطا ، لذا يؤكد الباحث إمكانية إعادة تأهيل هؤلاء الأفراد معرفيا .

٢. *دراسة* **Haywood,& Miller(٢٠٠٢):**

"التقييم الدينامي للأفراد ذوي الإصابة الدماغية الصدمية" : دراسة استطلاعية"

- ***هدف الدراسة***: استخدام ديناميات التطبيق الجمعي Group-administered حيث استخدام التقييم الدينامي لدراسة مدي إمكانية التعديل المعرفي للراشدين ذوي الاصابة الدماغية الصدمية الباقي الأثر .
- ***عينة الدراسة***: ***تكونت عينة الدراسة من*** مجموعه من الراشدين ذوي الاصابة الدماغية الصدمية الباقي الأثر
- ***أدوات وإجراءات الدراسة***: ١- تم تقديم اختبار هولستيد التصنيفي Halstead " Category Test(TVA) "

٢-"اختبار الذاكرة اللفظية Verbal Memory Test(Miller,2002)"

٣- "الاختبار الأشكال المعقدة/ المركبة The Complex Figure Test(Osterrieth,1944;Key,1941,1959)"

٤-نموذج فيرشتين للراشدين ذوي الإصابة الدماغية القائم علي(أختبار-تعلم-أختبار test-teach-test) (Feuerstein et al., 1979, 1986)

- ***نتائج الدراسة***:

١. استخدام ديناميات الجماعة أثناء التطبيق بالمنحي الدينامي ممكنة ومفيدة للراشدين ذوي الاصابة الدماغية الصدمية

٢. أظهر المشاركون تحسنا دالا ظهر في أدائهم علي الاختبارات باستخدام التدخل الوسيط

---

5 الرضي traumaticوتطلق علي الإصابة التي تحدث للفرد بسبب حادث ما ويوصف بها خاصة التلف الدماغي الناشئ عن الحوادث أو الارتطامات.،كما يطلق البعض عليها الإصابة الدماغية الصدمية

٣. أظهرت النتائج عدم وجود دلالة أثناء الأداء علي الخبرات التي تقيس التذكر، سواء في اختبار الأشكال المعقدة و اختبار الذاكرة اللفظية ، فلم يعطي الأخير دلالة علي الإطلاق مع التدخل الوسيط

٤. توصي الدراسة بإمكانية اعاده التمية المعرفية للأفراد ذوي الاصابة الدماغية الصدمية

٣-١) الدراسات التي تناولت التقييم الدينامي فيما يتصل بالتربية و التربية الخاصة:-

١. *دراسة Tzuriel,D.&Klein (١٩٨٥):*

"قابلية التفكير المتماثل / المتشابه للتعديل[6] لدي الأطفال المحرومين ،والعاديين ،وذوي الاحتياجات الخاصة ،والمعاقين عقليا"

- ***هدف الدراسة:***

١.معرفة مدي قابلية التفكير للتعديل لدي عينات مختلفة من الأطفال

٢.المقارنة بين أداء العينات علي الاختبارات الاستاتيكية و الدينامية ،حيث تم اختيار مهام اختبارية توضح بشكل فارق الأداء باستخدام المنحي التقليدي والأداء باستخدام المنحي الدينامي.

- ***عينة الدراسة:***تكونت عينة الدراسة من ٤ عينات مختلفة من الأطفال متساوية في العمر الزمني فقط
- ***أدوات وإجراءات الدراسة:***

١.قابلية التعديل لتفكير المتماثل /المتشابه ، تم استخدام المنحي الدينامي عند تطبيقها

٢.مصفوفات رافن المتقدمة الملونة[7]تم إعطاؤها كاختبار تقليدي

١. تم تقسيم العينه إلى ٤ مجموعات متساوية في العمر الزمني : كالآتي

١- أطفال محرومون ثقافيا واجتماعيا ٢-أطفال غير محرومين ثقافيا واجتماعيا

٣- أطفال ذوي احتياجات خاصة ٤- أطفال معاقين عقليا

The Children's Analogical thinking modifiability (CATM)6
Raven's Colored Progressive Matrices(RCPM; Raven,1956) 7

• *نتائج الدراسة:*

١. حصل علي أعلي النتائج كلا من مجموعتي الأطفال المحرومين ثقافيا واجتماعيا والأطفال غير المحرومين ثقافيا واجتماعيا ، .بينما أظهرت المجموعات الأخري مكاسب قليلة من التدخل الوسيط

٢. أظهر أكبر الأطفال من ذوي الاعاقة العقلية نتائجا تساوت مع مستوي رياض الأطفال ، حيث ظهر تحسن ترجع دلالته نوعا ما إلى طريقه التطبيق الديناميي المستخدمة

٣.أكدت النتائج أن الأطفال ذوي الاعاقة العقلية يعانون من صعوبة في دمج مصادر المعلومات بشكل كلي ومن ثم فقد ظهرت المكاسب التي حصلوا عليها خلال التدخل الدينامي بشكل جزئي (قائم علي خبراتهم السابقة عن كيفية حل المشكلات مثل اللون والحجم والشكل)

٤ .ظهرت فروق داله لصالح العناصر المتماثلة علي مصفوفات رافن بنسبة حوالي ٤٤% عند ما قارنها الباحث مع قابلية التعديل لتفكير المتماثل

٥ .أداء الأطفال ذوي الأعمار الزمنية من٥-٦سنواتعلي اختبار قابلية التفكير الاستدلالي للتعديل [٨] يؤكد التحسن الإيجابي علي الاختبار البعدي بنسبة تتجاوز ٥٠% . مما يؤكد استفادتهم من التدخل الوسيط

٢. *دراسة .Tzuriel,-D* (١٩٨٩):

"قابلية تعديل الاستنتاجات المعرفية عند عينة من الأطفال الصغار المحرومين إجتماعيا وغير المحرومين إجتماعيا"

• *هدف الدراسة:* معرفة مدي فاعلية اختبار "قابلية التفكير المتسلسل للتعديل عند الأطفال[٩]" من خلال الفروق بين نتائج العينة علي الاختبار القبلي والاختبار التالي للتدريس – الاختبار البعدي، و كذلك تضيق الفجوة بين أداء المحرومين ثقافيا وبيئيا وغير المحرومين ثقافيا وبيئيا علي الاختبارات النفسية والتربوية

• *عينة الدراسة:* تكونت عينة الدراسة من مجموعه من الأطفال في مدارس رياض الأطفال يعانون من حرمان ثقافي وبيئي

---

8 The Children's Inferential Thinking Modifiability test (CITM)(Tzuriel,1989 , 1992)

9 The Children's Seriational Thinking Modifiability(CSTM) test {Tzuriel,1995}

- ***أدوات وإجراءات الدراسة:*** تم تطبيق اختبار "قابلية التفكير المتسلسل للتعديل عند الأطفال علي العينه
- ***نتائج الدراسة:*** ١.أظهرت النتائج الأولية للتطبيق القبلي أداء منخفضا للأطفال المحرومين ثقافيا وبيئيا ، لكنهم أظهروا تحسنا دالا في الاختبار البعدي خلال تلقيهم التدخل الوسيط

٢. أكدت النتائج علي حصول الأطفال ذوي الحرمان الثقافي-الاجتماعي علي مكاسب عالية ظهرت في الفروق بين درجات الاختبار القبلي والبعدي ، وذلك مقارنة بالأطفال غير المحرومين ثقافيا وبيئيا

٣. تلك النتائج تعتبر مؤشرا علي أن الأداء المتدني للأطفال لا يعبر عن إمكاناتهم ،وذلك بخلاف التوقعات القائمة علي درجات الاختبار القبلي

٣. دراسة Nilholm,C. (١٩٩٩):

"مقارنه بين حيز النمو الممكن عند الأطفال ذوي زملة داون وأطفال في نفس مرحلتهم النمائية غير ذوي زملة داون"

- ***هدف الدراسة:*** ١. معرفة مدي الارتباط بين حيز النمو الممكن كميا وكيفيا و الاختلافات في القابلية للتعلم

١. معرفة هل هناك فروق في إمكانية التعلم بين الأطفال ذوي زملة داون وبين الأطفال العاديين في مستوي ذكائهم

٢. معرفة هل المناحي /المسارات trajectories التعلمية لكلا المجموعتين يمكن أن تتشابة : وذلك بالرجوع إلي :

أ.ما هي المهام التي تظهر فيها مشكلات عند هؤلاء الأطفال

ب. القدرة علي التراجع أثناء حل المهمة لتحسين الأداء عليها

ج. نمط الأخطاء التي يقع فيها المفحوص علي المهمات

- ***عينة الدراسة:*** تشمل ٨أطفال ذوي زملة داون (تتراوح أعمارهم الزمنية بين ٩-١٠سنوات ويتراوح عمرهم العقلي بين ٤-٨سنوات) ، و٨ أطفال آخرين في نفس المستوي النمائي دون إعاقة ، تتراوح أعمارهم الزمنية بين ٣-٩ سنوات ،وأعمارهم العقلية بين ٤-٧سنوات

• *أدوات وإجراءات الدراسة*: ١.تم تقسيم الأطفال إلي مجموعات حسب العمر الزمني والعمر العقلي حيث يتم فصل المجموعات في حجرات منفصلة تبعا لمدي التشابه في مستوي النمو

٢. يعطي الطفل مهمة يتلقي من خلالها مساعدات وفترات تدريبية ، وتشتمل المهمة علي استبدال العمل في فناء المزرعة كمهمة خارجية ،ببناء نموذج به مجموعه من الألعاب حيث"يجلس الطفل أما النموذج بصحبة المعلم ،ويستخدم المعلم أربعه مستويات تدريسية يتدرج بين تلك المستويات علي أساس محكين :-

١- إحلال الفعل الأصلي محل النموذج، ٢- وضع النموذج الذي تهدف المهمة للوصول له علي بعد ٥ سم من مكان العمل في النموذج الذي يؤدي علية الطفل" وقد هدف الباحث من ذلك إلي محاولة الوصول إلي

١-ما هي المهام التي تمثل مشكلة لهؤلاء الأطفال ٢- القدرة علي التراجع أثناء حل المهمة لتحسين الأداء عليها ٣-نمط الأخطاء التي يقع فيها المفحوص علي المهمات

• *نتائج الدراسة*:

١-عند ضبط عملية التعلم ظهرت بعض الصعوبات عند الأطفال ذوي زملة داون في مختلف العمليات المعرفية ، والتي تظهر في عمل أخطاء كثيرة نسبيا علي الاختبار القبلي ، وقد أكد الباحث أن تلك الأخطاء قل عددها نسبيا بعد فترات التدريب

٢- وجود أختلافات كمية في التعلم تعود من وجهه نظر الباحث إلي اختلاف مسارات التعلم ،حيث دلت النتائج علي أن الأطفال ذوي زملة داون يحتاجون إلي مسارات تعليمية تعتمد علي عدد أكبر من المحاولات ،مقارنة بالعاديين وذلك علي نفس المهمة

٣- وجد أن سرعة التعلم أقل بكثير عند ذوي زملة داون مقارنة بسرعة التعلم عند العاديين،

٤- وجد أنه ورغم وضعه للمجموعات علي أساس من التكافؤ في مستوي النمو والعمر العقلي، إلا أن ذلك غير كاف لتسكين ذوي زملة داون مع العاديين في نفس الفصول التعليمية

٤-١) الدراسات التي تناولت التقييم الدينامي فيما يتصل بأبحاث النمو وعلم النفس الارتقائي:-

١. *دراسة* ***Tzuriel &Eran*** (١٩٩٠):

"قابلية البناء المعرفي الاستدلالي للتعديل باعتباره وظيفة قائمة علي خبرة التعلم الوسيط للتفاعل بين الطفل و الأم، لعينه من لأطفال الكيبوتز[10] الصغار "

- ***هدف الدراسة:*** معرف مدي قابلية البناء المعرفي الاستدلالي للتعديل باعتباره وظيفة قائمة علي خبرة التعلم الوسيط لتفاعل الطفل- الأم، لعينه من لأطفال الكيبوتز الصغار
- ***عينة الدراسة:*** ١.مجموعه من أزواج الأطفال وأمهاتهم (ن=٤٧) تم ملاحظتهم لمده ٢٠ دقيقة في مواقف اللعب الحر

٢.الأطفال الصغار (٢٢ولد ،و ٢٥بنت ،تتراوح أعمارهم الزمنية بين ٤,٧-٧,٨سنوات)

- ***أدوات وإجراءات الدراسة:***

١.مصفوفات رافن المتقدمة الملونة ٢. مقياس "قابلية التفكير الاستدلالي للتعديل" لفيرشتين

- ***نتائج الدراسة:***

١. استطاعت درجات الأطفال علي الاختبار البعدي (الدينامي) أن تتنبأ بمحكات خبرة التعلم الوسيط للتفاعل بين الطفل-و الأم ،بينما لم تستطع درجات الأطفال علي الاختبار البعدي (التقليدي) أو الدرجات الاستاتيكية الأخرى التنبؤ بأي من درجات الوساطة ،حيث أظهرت درجات الاختبار البعدي الدينامي ما يحتاجه الأطفال من وساطة بمساعدة الأمهات ،في حين لم يستطع الاختبار البعد التقليدي تحديد ماهية الوساطة المطلوبة لهؤلاء الأطفال

٢. الوساطة التي تقوم علي "تجاوز ألهنا والآن" ، والتي ظهرت بشكل دال في درجات الأطفال علي الاختبار البعدي ، وقد اتفقت دراسات كل من (Tzuriel&Weiss,1998; Tzuriel & Weitz,1998) مع نتائج الدراسة الحالية

٣.أظهر الاختبار البعدي ما يحتاجه الأطفال من وساطة "لخلق المعني"

---

10 Kibbutz "الكيبوتز: مزرعة جماعية ذات طبيعة خاصة"

٤ . أظهرت درجات الأطفال علي الاختبار البعدي ما يحتاجونه من وساطة "لتنظيم الذات" كما اتفقت دراسات كل من (Tzuriel&Weiss,1998; Tzuriel & Weitz,1998) مع نتائج الدراسة الحالية

<u>٢ . *دراسة Tzuriel,D.*(١٩٩٩):</u>

"إجراءات التعلم الوسيط كأحد أشكال التفاعل بين الوالدين و الطفل في تحديد قابلية البناء المعرفي للتعديل :دراسة راهنة واتجاهات مستقبلية "

- ***هدف الدراسة***: التعرف علي مدي قابلية البناء المعرفي للتعديل من خلال تفاعلات الوالدين مع أطفالهم ،ومدي تأثر الوساطة بالمستوي الاجتماعي الاقتصادي للأسرة ،وبنسبة ذكاء الوالدين خاصة الام ، وبشخصية الطفل .
- ***عينة الدراسة***: ١٠٠أطفال- ووالديهم -من المتطوعين العاملين بجامعه Bar Ilan
- ***أدوات وإجراءات الدراسة***: ١.استخدم الباحث تحليل لتفاعلات الأطفال مع والديهم حيث حدد خمس محكات لهذا التحليل : القصدية والتبادلية، وتجاوز الهنا والآن ،و خلق المعني ،وتحدي التوتر

٢ . هذا بالإضافة لإجابة الأطفال علي استبانه (رفض وقبول الوالدين) ،واستبانه تقييم الشخصية ،واختبار قابلية التفكير الاستدلالي للتعديل

- ***نتائج الدراسة*** :

١. أشارت النتائج إلي إمكانية التنبؤ بقابلية بناء الأطفال المعرفي للتعديل من خلال إستراتيجيات التعلم الوسيط التفاعلي بين الطفل والأم

٢. وجود علاقة بين قابلية البناء المعرفي للتعديل والعوامل الخارجية مثل (المستوي الاجتماعي الاقتصادي للأسرة ،ونسبة ذكاء الوالدين خاصة الام ، واتجاهات الأم الوجدانية نحو الطفل وشخصية الطفل وكمية الوقت الذي يقضية الوالدين مع أطفالهم أثناء الأسبوع)

٣. وجود علاقة بين قابلية البناء المعرفي للتعديل والعوامل القريبة والذي يعتبر من أهمها شكل ومحتوي التفاعل التعلمي الوسيط بين الطفل والوالدين

٥-١) الدراسات التي تناولت التقييم الدينامي فيما يتصل ببرامج التقييم المعرفي-التربوي :-

١ . دراسة Barr, Peggy M. , Samuls, Marilyn T.(1988)

"التقييم الدينامي للعناصر المعرفية ذات التأثير المسهم في الفروق بين الراشدين في التعلم: دراسة حاله "

- ***هدف الدراسة :*** تهدف الدراسة إلي تحديد مدي فعالية أداه تقييم إمكانية التعلم لفيرشتين[11] في التمييز الفارق بين ذوي الصعوبات المعرفية والعوامل الوجدانية affective factors الدخيلة علي الأداء ،حيث تفترض الدراسة أن تعليمات الاختبارات التقليدية غير ملائمة لتحديد مدي وجود وطبيعة الصعوبات سواء علي المستوي الأكاديمي أو المهني بناء علي الناتج النهائي للاختبارات المقدمة للراشدين الذين تم تصنيفهم علي أنهم ذوي صعوبات.
- ***عينة الدراسة :*** ثلاث حالات من الراشدين الحالة الأولى(Beth ٢٣سنه وتعاني من صعوبات تعليمية ووظيفية وتكيفية) ، الحالة الثانية (Bill ٢١سنة وقد تم تصنيفه كمعاق عقليا منذ كان في المدرسة الابتدائية ولا يزال يدرس كطالب معاق عقليا قابل للتعلم) ، الحالة الثالثة (Pat ٣٧سنه مطلقة وليس لديها أطفال ،وقد وصفت أثناء دراستها علي أنها بطيئة التعلم حتى أنها لم تستطع تعلم الأبجدية حتى الصف الثالث الابتدائي ،وقد حصلت علي الدبلوم بصعوبة وانسحبت من الفصل الدراسي الأول بالجامعة)
- ***أدوات وإجراءات الدراسة :*** أداه تقييم إمكانية التعلم لفيرشتين حيث يتم من خلالها تحديد أربعة خصائص هي : (التفاعل بين الفاحص والمفحوص ، وقياس مدي التغير الكيفي وليس الكمي للأداء، ومدي قابلية المفحوص للتعديل الذاتي من خلال تفاعله علي الاختبار ،وتقديم أختبارات غير مقيدة بمحتوي ثقافي)
- ***نتائج الدراسة:***

١) ثبتت دراسات الحالات: القدرة التمييزية العالية لأداه تقييم إمكانية التعلم لفيرشتين بين ذوي الصعوبات المعرفية والعوامل الوجدانية الدخيلة علي الأداء.

---

11 :أداة تقييم إمكانية التعلم (أ ت م ت) Learning Potential Assessment Device (LPAD)

٢) كذلك أكد القدرة التشخيصية لاستخدام أداه تقييم إمكانية التعلم لفيرشتين في التمييز بين ذوي الصعوبات المعرفية و ذوي العوائق الوجدانية الدخيلة علي الأداء.

٢) دراسة *Presseisen , Barbara Z;Kozulin , Alex (1992)*

" التعلم الوسيط .. إسهامات فيجوتسكي وفيرشتين علي المستويين النظري و العملي "

" Mediated learning – The contributions of vygotsky & Feuerstein in theory &practice "

- ***هدف الدراسة***:- اختبار مفهوم التعلم الوسيط القائم علي أعمال فيجوتسكي و فيرشتين ،من حيث قدرة التعلم الوسيط علي إثراء الخبره التعليمية من خلال التفاعل بين المتعلم و المعلم
- ***العينة*** : أختبر فيجوتسكي القدرة علي تحديد التناقضات في المواقف المصورة عند ١٩ شاب موجودين بمدارس التربية الخاصة ،وأختبر فيرشتين استخدام السقالة Scaffolding[١٢] والتعلم الوسيط علي ١٥١ أمريكي من الطلاب في الصفوف المتوسطة (٥-٧) ،٢٩ منهم طلاب بالتربية الخاصة .
- ***الأدوات*** : في كلا الدراستين استخدام أداة تدريسية قائمة علي فكره السقالة و بعض نماذج التعلم الوسيط التي تقدم للمجموعة التجريبية أثناء فترة التدريب .
- ***نتائج الدراسة*** : أظهر استخدام السقالة و التعلم الوسيط نتائج ذات دلالة في إثراء الخبرة التعليمية من خلال زيادة التفاعل بين المتعلم و المعلم ، وقد أظهرت النتائج تحسنا في قدرة المفحوصين علي تنظيم الذات و عدم الاعتمادية والإبداع

---

12 السقالة تعني الدعم الذي يقدمه الميسر – الوسيط لمساعدة الطفل لكي يصل لحيز نموه الممكن ، وتعتمد السقالة علي ما يسمي Prompt ،ويصف الدعم ذي المراحل المتدرجة بحيث يبدأ بشكل كبير ويقل تدريجيا حتى يصل الطفل لتأدية المهارة أو المهمة بمفردة بشكل كامل ،وأفضل مثال علي ذلك هو تعليم طفل صغير الكتابة حيث يبدأ المعلم مع الطفل بأن يمسك يده بشكل كامل ثم تقل تدريجيا قبضة المعلم علي يد الطفل حتى يترك المعلم يد الطفل كلية لكي يكتب هو بمفردة، (Robim Mc-William:2000)

سادسا الدراسات التي تناولت التقييم الدينامي فيما يتصل بالاختلافات الثقافية: -

يعتبر التقييم الدينامي ذو قدرة كبيره علي مقارنة المجموعـات ذات الخلفيـات الثقافيـة المختلفـة (Guthke &Al-Zoubi,1987;Kaniel,et al.,1991; Skuy & Shmukler, 1987; Tzuriel &Kaufman, 1999) عامه،فان الاختلافـات الثقافيـة التي تظهر وتؤثر علي أداء الأطفال علي الاختبارات، يستطيع المنحـي الـدينامي التعامل معها بشكل أفضل من المنحي التقليدي ،وهذا ما تظهره الدراسة التالية:-

- ***دراسة Tzuriel &Kaufman (١٩٩٩):***

"التعلم الوسيط والقابلية للتعديل المعرفي : التقييم الدينامي للأطفال الصغار المهاجرين من أثيوبيا إلي إسرائيل"

- ***هدف الدراسة:***مقارنة أطفال من ثقافتين مختلفتين تماما "أثيوبية و إسرائيلية" ، فقد كانت المشكلة الرئيسية هي :كيفية تقييم الإمكانات التعليمية للأطفال الأثيـوبيين المهاجرين لإسرائيل ،حيث كانت درجاتهم علي اختبارات الذكاء التقليدية
- منخفضة ويعود ذلك إلي أن إجراءات الاختبار التقليدي لا تعكس بدقـة قـدرات هؤلاء الأطفال
- ***عينه الدراسة:*** مجموعتين من الأطفال الأولي (٢٣ طفل مولود فـي إسـرائيل ،متوسطات أعمارهم الزمنية ٧,٢سنة) المجموعة الثانية (٢٩ طفل من الأطفال المهاجرين من أثيوبيا ،متوسط أعمارهم الزمنية بين ٦-٧,٦سنة)
- ***أدوات وإجراءات الدراسة:***١.تمت مقارنه المجموعتين علي مصـفوفات رافـن المتدرجة الملونة وقد تم التطبيق باستخدام المنحي التقليدي فقط

٢. و كذلك مقارنه المجموعتين علي قابلية التفكير المتماثل للتعديل وكذلك مقارنـه المجموعتين علي مقياس قابلية التفكير الاستدلالي للتعـديل واسـتخدم التطبيـق بالمنحي الدينامي للمجموعتين

- ***نتائج الدراسة:***

١. نتائج التطبيق بالمنحي التقليدي أوضحت نتائج دالـه لصـالح الأطفـال غيـر المهاجرين من أثيوبيا ، وقد ظهر ذلك أيضا علي كل الاختبارات القبلية عند التطبيق بالمنحي الدينامي

٢. أظهر الأطفال الأثيوبيين تحسنا دالا في أدائهم علي الاختبارات البعدية عند التطبيق بالمنحي الدينامي ، متجاوزين بذلك الفجوة الحضارية علي الاختبارات المعيارية

٣ .ظهرت فروق غير داله وطفيفة بين المجموعتين في اختبار التداعي الحر وهو أحد الاختبارات الفرعية لاختبار قابلية التفكير الاستدلالي للتعديل (حيث كان علي الأطفال أن يستدعوا من الذاكرة الأفعال المستخدمة في الجملة السابقة) ،وقد أرجع الباحثون ذلك إلي طبيعة الثقافة الأثيوبية حيث التعليم اللفظي والاستظهار

٤ . علي اختبار تصنيف الصور ،وهو أحد الاختبارات الفرعية لقابلية التفكير الاستدلالي للتعديل ،فقد أظهر الأطفال الأثيوبيين انخفاضا ملحوظا عن أقرانهم وذلك علي الاختبار القبلي ،ولكن بعد تزويدهم بوساطة شرح لهم فيها مبادئ بعض التصنيفات لمدة (١-٢دقيقة) ، أظهروا ارتفاعا ملحوظا علي الاختبار البعدي حتي أن دلالة ارتفاع درجاتهم بلغت مستوي أعلي من أقرانهم المولودين في إسرائيل، مما جعل الباحثين يؤكدون أن النقص الواضح في درجات الأطفال الأثيوبيين علي اختباري تصنيف الصور و المتشابهات عند استخدام المنحي التقليدي للتطبيق ، كان له أثر واضح علي ظهور تدني في مستوي قدراتهم بشكل عام ، وقد تعامل المنحي الدينامي مع تلك الفجوة الحضارية لمساعد الأطفال علي تجاوزها وإظهار قدراتهم الحقيقية .

<u>ثانيا: من الدراسات التي تناولت التقييم الدينامي و التقييم التقليدي:</u>

<u>١ . دراسة Delclos,-Victor; et.al (١٩٩٣):</u>

" مقارنة استجابات المعلمين لتقارير التقييم التقليدي والتقييم الدينامي"

- ***هدف الدراسة***

١. محاولة الوصول لفروق مميزة بين تقارير المعلمين الذين يستخدمون التقييم التقليدي والمعلمين الذين يستخدمون التقييم الدينامي

٢. وضع افترض بصحة ما قدمه كلا من Hoy & Retish(1984) "من أن ألفة المعلمين بالتقارير القائمه علي نظرية التقييم الدينامي سوف تؤثر علي توقعات هؤلاء المعلمين للأطفال الصغار ذوي صعوبات التعلم [١٣] "

---

13 قدم كلا من Hoy &Retish (1984) دراسة قارنا فيها بين معلومات تم جمعها من خلال تقارير الاختصاصين النفسانيين والتقارير القائمة علي بطارية التقييم الدينامي لفيرشتين :أداة تقييم إمكانية التعلم (LPAD) (أ ت م ت) حيث

٣ .اختبار ما إذا كانت كتابة التقارير بالطريقة القائمه علي المنحي الدينامي يمكن أن تؤثر علي توقعات المعلمين عن الأطفال ذوي صعوبات التعلم، كمـــا يظهـــر مـــن جلسات التقييم الدينامي الموجوده في الدراسة الخاصة ب Delclod, et.al.(1987)

● ***عينة الدراسة***: تكونت عينة الدراسة من ٤٠ معلم و معلمة من المتطوعين قسموا إلي مجموعتين تجريبيتين

● ***أدوات و إجراءات الدراسة:***

تم تقسيم عينة المعلمين إلي مجموعتين : الأولي تدربوا علـــي نمـــوذج الأخطـــاء المتشابهة التقليدي ،والثاني تدرب علي

نموذج غير تقليدي * النصف الأول ذوي الخلفية المسبقة عن التقارير ، طلب منهم قراءة تقارير تعتمد علي تقييم تقليدي نفس تربوي . * النصف الثاني قدمت لهم تقارير تعتمد علي تقييم دينامي

● ***نتائج الدراسة:***

١.تختلف وجهة نظر المعلمين تبعا لشكل ومحتوي التقرير الخاص بتحديد إمكانات الأطفال ذوي صعوبات التعلم

٢. تختلف وجهه نظر المعلمين عن التقارير الدينامية بعد تلقيهم التدريب الكـــاف علي تصميم والاستفادة من تلك التقارير ، لذلك يوصي الباحثان بضرورة تلقـــي المعلمين والاختصاصيين النفسانيين تدريب كاف علي استخدام التدخل بـــالمنحي الدينامي.

٣. دراسة ***<u>Day,-Jeanne D & Cordon,-Luis (١٩٩٣)</u>***

" مقارنه تجريبية بين : مدي القدرة بالطريقة التقليدية وبالطريقة الدينامية "

● ***هدف الدراسة:*** معرفه إذا كان هناك علاقة بين المهارات قبل إجراء التدريب ، وسهولة التعلم ،والأداء التالي علي الاختبار البعدي ،أم لا.

● ***عينه الدراسة:***

تكونت عينة الدراسة من ٦٤ طفل من تلاميذ الصف الثالث الابتدائي ،مقسمين (٥٧ طفل منهم يتراوح متوسط أعمارهم ٨سنوات ، ٦أطفال أعمارهم الزمنيـــة ٩ سنوات ،طفل واحد ١٠سنوات) من الطبقة المتوسطة وبيض ماعدا ١٠ من السود.

أكد المشاركين أن التقارير القائمة علي المنحي التقليدي أكثر فائدة من التقارير القائمة علي (أ ت م ت) عند التخطيط لبرنامج ،وقد رجح الباحثان أن السبب وراء تفضيل المعلمين للتقارير التقليدية إلي : ١.عدم الألفة مع شكل ومحتوي التقارير الدينامية . ٢. عدم إنتاج القائمين علي التقييم بالطريقة الدينامية لتقارير تتواصل وحاجات المعلمين

• ***أدوات وإجراءات الدراسة:***

• تم تقسيم المجموعة تقسيما عشوائيا إلي مجموعتين تجريبيتين متساويتين في العدد سواء من حيث عدد الذكور والإناث أو العدد الكلي للمجموعه ،وقيموا في نفس الظروف التجريبية باستخدام مهام مكانية (تصميم المكعبات) و مهام لفظية (المتشابهات) ، حيث تم تقديم مساعدات للمجموعه الأولي تتدرج في حجمها حسب التقدم في المهام وزيادة الصعوبة بها، وقد تدرجت المهام حسب الفروق في كفاءات الأطفال ،أما المجموعة الثانية فقدمت لها مساعدات موحده أي بدون مراعاة الفروق في كفاءات الأطفال

• وقد تم تحليل النتائج بناء علي الفروق في : القدرات العقلية ،السرعة المعرفية ،الاستقلال ،الفروق في المستوي بين الدرجات قبل وبعد التدريب.

• ***نتائج الدراسة:***

١.أداء الأطفال في مجموعات بها تدخل وسيط Mediator أكثر كفاءه من أداءهم في مجموعات بدون وساطة .

٢.أداء الأطفال الذين تلقوا تدخلا وسيطا في الاختبارات البعدية أفضل من أداء الأطفال الذين لم يتلقوا تدخلا وسيطا

٣.استطاع التدخل الدينامي أن يتنبأ بالأداء القائم علي الوساطة .

٤ . *دراسة* ***<u>Day, Jeanne D.,et.al. (١٩٩٧)</u>***

"مقارنه بين إجراءات التقييم الاستاتيكي و الدينامي وعلاقتهما بالأداء الاستقلالي"

• ***هدف الدراسة : تهدف الدراسة إلي*** تقييم العلاقة بين مستوي أداء المهارات باستخدام الطريقة التقليدية للتقييم وأداء المهارات بعد التدخل الوسيط(التدريب) ،وذلك باستخدام شكلين من أشكال المهام {أحدهما مهام مكانية (تصميم المكعبات) والأخرى مهام لفظية (متشابهات similarities) }.

• ***عينه الدراسة : تكونت عينة الدراسة من*** ٨٤ طفلا في مرحلة ما قبل المدرسة (يتراوح متوسط أعمارهم ما بين ٤سنوات إلي ٥سنوات و ٦ شهور،بمتوسط =٤سنوات و ١١شهر)

• ***أدوات وإجراءات الدراسة :***

• تم أجراء اختبار قبلي علي العينة ،ثم تدريب ،ثم اختبار بعدي في ***مهام تصميم المكعبات و المتشابهات*** ،وقد استخدم نموذجين اختبارين و أربعة نماذج بنائية

structural models وذلك لتحديد : أ) ما إذا كان هناك اختلاف في مستوي الأداء علي الاختبار القبلي –التعلم–الاختبار البعدي . ب) هل يمكن التنبؤ بالأداء علي الاختبار البعدي من خلال اجتياز كلا من الاختبار القبلي وتقييمات التعلم الأخري.

• *نتائج الدراسة:* ١. القياس التقليدي كان هو الأكثر ملاءمة للتعرف علي المخرجات "النتائج" للمجالات اللفظية والمكانية ٢. النموذج البنائي The Structural Model ،كان هو الأكثر ملاءمة عند التطبيق بالمنحي الدينامي حيث استطاع الفاحص من خلاله تتبع النتائج في كلا من الاختبار القبلي و التقييم أثناء التعلم و كذلك الأداء علي الاختبار البعدي في كل مجال من مجالات الاختبار سواء اللفظي و المكاني ،

• وقد أكد الباحثون أن "الاختبار القبلي و التقييمات التي تتم أثناء التعلم هي أفضل مؤشر لقدرات الأفراد والتي يتم قياسها طول الوقت أثناء تقديم درجات التدعيم المتدرجة" للتقييم السنه وقد أرجع غالبية المستجيبين للتطبيق عدم شيوع استخدامهم التقييم الدينامي لأسباب منها نقص المعرفه بطريقة التطبيق وكذلك ارجع آخرون السبب لضيق الوقت حيث يرون أن التطبيق باستخدام المنحي الدينامي يحتاج إلى وقت أكبر وهذا لا يتوفر لهم ،وقد أكد الباحثون أن تعلم الاختصاصيين النفسانيين لفنيات التقييم الدينامي والفائدة من استخدامه وكيفية التوصل إلى تقرير

ثالثاً:– الدراسات التي تناولت التقييم المعرفي

***أولاً: للأفراد ذوي الاحتياجات الخاصة:* –**

١) *دراسة: Naglieri,J.A & Readon.S.M (١٩٩٢)*

"استخدام نموذج PASS للتمييز بين الأطفال الأسوياء و ذوي اضطراب الانتباه /النشاط الزائد"

• *هدف الدراسة:* ١) التمييز بين الأطفال الأسوياء و ذوي اضطراب الانتباه /النشاط الزائد

٢) معرفة مدي كفاءه منظومة التقدير المعرفي في الكشف عن ذوي اضطراب الانتباه /النشاط الزائد

• *عينة الدراسة*: ٥٦طفل ذكور ،تتراوح أعمارهم الزمنية بين (٧-٢٢)سنه مقسمين : ٢٨وصفوا بأن لديهم اضطراب الانتباه /النشاط الزائد ،٢٨ وصفوا بأنهم لا يعانون من اضطراب الانتباه /النشاط الزائد

• *أدوات وإجراءات الدراسة*: بطارية اختبارات منظومة التقدير المعرفي

• *نتائج الدراسة*:

١- انخفاض أداء المجموعة التي تعاني اضطراب الانتباه /النشاط الزائد عن المجموعة التي لا تعاني اضطراب الانتباه /النشاط الزائد علي كافة عمليات المنظومة

٢- ظهر القصور علي الأداء بوضوح في عملية الانتباة ،والتخطيط والتتاب

٣- لم يظهر أثر القصور علي عملية التآني

٢) دراسة Molina,-S. &Perez,-A. **(١٩٩٣)**

"العمليات المعرفية عند الأطفال ذوي زملة داون"

• هدف الدراسة: ١-معرفه ما إذا كان الأطفال ذوي زمله داون في نفس مستوي قدرات الأطفال المعاقين عقليا المماثلين لهم في العمر الزمني ومستوي النضج العقلي،علي مهام عمليات التزامن والتتابع والتخطيط

٢- معرفه قدرة كلا من المجموعتين علي الافاده من التدخل الوسيط

٣- مقارنه أداء المجموعات الثلاثة علي مهام عمليات التزامن والتتابع والتخطيط.

• *عينة الدراسة*: ٣٠طفل تتراوح أعمارهم الزمنية من ٩-١٢سنه ،ذوي زملة داون ،

• ٦٠ طفل متأخرين عقليا في نفس العمر الزمني بدون زمله داون ،

• ٣٠ طفل عادي النمو (نموهم في المعدل الطبيعي) تتراوح أعمارهم الزمنية من ٥-٧سنوات

• *أدوات وإجراءات الدراسة*:١- مقياس كولومبيا للنضج العقلي (وذلك لتحديد مستوي النضج العقلي للعينه لتصنيفهم إلى مجموعات تجريبية وضابطة) ٢- بطارية الاستراتيجيات المعرفية (Molina,Arraiz,&Garrido:1992) وتعتمد علي ٣ عمليات أساسيه التآني والتتابع والتخطيط وبها ٨ اختبارات كالآتي :

- عملية التآني

١-التفكير الانعكاسي Reversible thinking ٢- تصـــميمات المصـــفوفات Matrix designs

- عملية التتابع: ١- استدعاء الأرقام سمعيا Auditory Digit Recall task
  ٢- الوسائط البصرية الحركية Visuo-motormodality
  ٣- تسلسل الصور بشكل ترتيبي ٤- التسلسل الفظي للقصص
- عمليه التخطيط : ١- تصميم البناء المكاني ٢- المتاهات ٣- الألغاز
- وقد تم تقسيم الأطفال المعاقين عقليا ذوي وبدون زمله داون، إلـــى مجمـــوعتين تجريبية وضابطة والفرق الوحيد بين الإجراءات لكليهما هو تلقـــي المجموعـــة التجريبية للوساطة أثناء إجراء الاختبار البعدي ،أما مجموعه غير المعاقين فقد تم إجراء الاختبارات القبلية و البعدية عليهم دون وساطة حيث اعتبروا كمجموعه ضابطة ثانية
- ***نتائج الدراسة:***

١. مستوي الأداء القبلي لمجموعة ذوي زمله داون فـــي مســـتوي دال مـــنخفض بالمقارنة بأداء المجموعة ذات الاعاقة العقلية بدون زمله داون فـــي العمليـــات المعرفية الثلاثة
٢. مستوي الأداء البعدي للمجموعه الضابطة لذوي زمله داون لم يوجد اخـــتلاف دال بين ذوي زمله داون و المعاقين عقليا في درجات عمليه التآني
٣. أما الاختبار اليعدي للمجموعه التجريبية فلا يوجد اختلاف بين أداء ذوي زمله داون والمعاقين عقليا علي درجه التخطيط
٤. <u>النتائج الخاصة ب" عمليـــة التـــآني</u> ١-التفكيـــر الانعكاســـي Reversible thinking ٢- تصميمات المصفوفات Matrix designs "

١.لا توجد اختلافات دالة بين مجموعه ذوي زمله داون والمعاقين عقليـــا فـــي مهمات المصفوفات

٢.حصلت المجموعة التجريبية ذوي زمله داون علي درجات منخفضـــة فـــي التطبيق القبلي والبعدي مقارنه بالمجموعة التجريبية ذات الاعاقه العقلية

٤. <u>النتائج الخاصة ب" عملية التتابع</u>:

١- الاستدعاء الأرقام سمعيا Auditory Digit Recall task

٢- الوسائط البصرية الحركية Visuo-motormodality

٣- تسلسل الصور بشكل ترتيبي ٤ - التسلسل الفظي للقصص"

١. بشكل عام أداء ذوي زملة داون أقل من أقرانهم علي مهام الذاكرة العددية قصيرة المدى ،مما يؤكد وجود اضطرابات عديدة لمجموعه ذوي زملة داون علي مستويي السمع والكلام

٢. وجود دلاله مجموعه ذوي زمله داون في مهمات ترتيبات القصص بشكل لفظي ومهمات الترتيب المتسلسل للصور

٣. وجود دلاله علي أن القدرات الحركية البصرية أعلي من القدرات اللفظية عند الأفراد ذوي زملة داون عند مقارنتهم بالمعاقين عقليا بدون زمله داون ،وبشكل عام

٥. النتائج الخاصة ب"عملية التخطيط :

١- تصميم البناء المكاني ٢- المتاهات ٣- الألغاز

١. وجود دلاله بين المجموعة الضابطة من ذوي زمله داون والمجموعة الضابطة من المعاقين عقليا .لصالح المعاقين عقليا

٢. لا توجد دلاله بين المجموعة التجريبية من ذوي زمله داون والمجموعة التجريبية من المعاقين عقليا

٣. وجود دلاله بين ذوي زمله داون والأطفال بدون اعاقه عقلية .لصالح العاديين ،وتظهر الاختلافات بشكل كبير خاصة علي مهمة الألغاز حتى مع التدخل الوسيط

٦.النتائج الخاصة بإمكانات التعلم :

١. وجود دلاله لامكانية التعلم عند الأطفال ذوي زمله داون بواسطة الوسيط خاصة في مهام عمليه التعاقب ، دون عمليتي التخطيط والتتابع،ويفسر ذلك بأن الأداء الضعيف ناجم عن مشكلات خاصه بتعلم الأطفال ذوي زمله داون

٢. يرجع القصور في مهمات التآني عند الأطفال ذوي زمله داون إلى :عدم اكتسابهم للمفاهيم العددية ،شكل المهمات "حركية بصرية، سمعية لفظية"

٣. عند مقارنه الأداء والوساطة بين مجموعتي ذوي زمله داون و المعاقين عقليا ،نجد أن أداء ذوي زمله داون ما زال أقل حتى بعد التدخل الوسيط ،حتى عندما تتكافأ المجموعتين في قاعدة مستوي النضج .

٣) دراسة Daley, Christine , E (١٩٩٥):

"دراسة العلاقة بين نموذج PASS والأنماط المعرفية للأطفال ذوي الاضطراب الانفعالي"

- ***هدف الدراسة:*** دراسة الأنماط المعرفية للأطفال ذوي الاضطراب الانفعالي من خلال التعرف عليها عن طريق منظومة التقدير المعرفي
- ***عينة الدراسة:*** ١٤ طفل تم وصفهم بأنهم حالات اضطراب انفعالي ، ٤٠ طفل من المنتظمين بالمدارس لم يوصفوا بأنهم ذوي الاضطراب الانفعالي موزعين تبعا للعوامل الديموجرافية
- ***أدوات وإجراءات الدراسة:*** بطارية اختبارات منظومة التقدير المعرفي
- ***نتائج الدراسة:*** ١- انخفاض أداء مجموعه ذوي الاضطراب الانفعالي عن مجموعه غير ذوي الاضطراب الانفعالي

٢- انخفاض أداء ذوي الاضطراب الانفعالي في عملية التخطيط بوجه خاص حيث ظهر ذلك في وجود تباين في متوسط الدرجات للاختبارات الفرعية للتخطيط مما يشير لضعف في القدرة علي استخدام الاستراتيجيات المناسبة وضبط النفس

٣- امكانيه التعرف علي السمات الانفعالية والاضطرابات السلوكية من خلال منظومه التقدير المعرفي

٤) دراسة Das,J.P.& Naglieri,J.A. (١٩٩٧):

"منظومة التقييم المعرفي والمعاقين عقليا "

- ***هدف الدراسة:*** استخدام منظومه التقييم المعرفي لتشخيص وتقييم أداء الأفراد ذوي الاعاقة العقلية للتعرف علي جوانب القوة والضعف لديهم
- ***عينة الدراسة:*** تتكون عينة الدراسة من ٨٦طفل من الذكور والإناث معاقين عقلياء تتراوح أعمارهم بين (٦,٦-١٧,٨) بمتوسط ١١,٥سنه
- ***أدوات وإجراءات الدراسة:*** منظومه التقييم المعرفي PASS
- ***نتائج الدراسة:*** ١- وجود تباين بين العمليات المعرفية مما يدل علي ضعف في القدرات العقلية بشكل عام بالإضافة إلى اختلال في أداء الوظائف المعرفية بالمخ

٢ – أظهرت النتائج دلالات واضحة علي القصور خاصة في عملية التآني وكذلك أظهرت دلالات أفضل علي التخطيط .

٥) دراسة Naglieri,J.A&Gutentag,S. (١٩٩٩):

"أداء الأطفال ذوي التلف الدماغي الرضي"[14] علي منظومه التقدير المعرفي"

- ***هدف الدراسة:*** دراسة القدرة التمييزيه لمنظومة التقدير المعرفي في تقييم أداء الأفراد ذوي التلف الدماغي الرضي، و معرفة أي العمليات والمهام تأثرا بالتلف .
- ***عينة الدراسة:*** تكونت عينة الدراسة من ٢٢فرد لديهم تلف دماغي رضي تتراوح أعمارهم الزمنية بين ٩–١٧ سنه ، و ٢٢ فرد أسوياء متكافئين مع المجموعة الأولي في السن والجنس .
- ***أدوات وإجراءات الدراسة:*** منظومه التقدير المعرفي
- ***نتائج الدراسة:*** ١– انخفاض أداء ذوي التلف الدماغي الرضي علي جميع عمليات المنظومة ويرجع ذلك لتأثير الإصابة مقارنه بالأسوياء

٢ – يظهر الانخفاض بشكل دال علي عمليات التخطيط والانتباه اكثر من التآني والتتابع

٣ – تتأثر عملية التخطيط بالتلف الذي يصيب الفصوص الأمامية ويؤثر في الانتباه والتذكر واتخاذ القرارات ومقاومة الاندفاع

٦) دراسة أيمن الديب (٢٠٠١) :

"استخدام نموذج PASS في التشخيص الفارقي لعينه من ذوي الحاجات الخاصة – المعاقين ذهنيا القابلين للتعلم"

- ***هدف الدراسة:*** ١) استخدام نموذج PASS للتعرف علي مدي كفاءة عمليات النموذج للتنبؤ بالتحصيل في القراءة–الحساب– الإملاء ومفاهيم القراءة الأساسية ٢) المقارنة بين درجات العينه علي كل من اختبار بينيه الصورة الرابعة و السلوك التكيفي و PASS والاختبارات التحصيلية
- ***عينة الدراسة:*** ٢٠ تلميذ من المعاقين عقليا القابلين للتعلم تتراوح أعمارهم الزمنية بين ١٠–١٧ (١٨ ذكور–٢ إناث)

---

14 الرضي traumatic وتطلق علي الإصابة التي تحدث للفرد بسبب حادث ما ويوصف بها خاصة التلف الدماغي الناشئ عن الحوادث أو الارتطامات.

• *أدوات وإجراءات الدراسة*: بطارية منظومة التقدير المعرفي PASS ، ومقياس بينية الصورة الرابعة ،ومقياس السلوك التكيفي ،واختبارات تحصيلية في كل من القراءة–الحساب– الإملاء ومفاهيم القراءة الأساسية

• *نتائج الدراسة*:

١- وجود ارتباط دال إحصائيا بين الأداء علي عملية التخطيط والتحصيل في الحساب والاملاء

٢ – وجود ارتباط دال بين عملية التأني والتحصيل في القراءة والاملاء ومفاهيم القراءة الأساسية

٣– وجود ارتباط دال بين عملية الانتباه والتحصيل في الحساب والقراءة والاملاء ومفاهيم القراءة الأساسية

٤– عدم وجود ارتباط دال بين عملية التتابع والتحصيل في القراءة أو الحساب أو الإملاء

٧) ***دراسة.. Naglieri,J.A. & Rajah A. (٢٠٠١)***

" مقارنه بين أداء مجموعه من الأطفال الملونين و الأطفال البيض ،من المقيدين في برامج التربية الخاصة ذوي الاعاقه العقلية باستخدام اختبار وكسلر لذكاء الأطفال–٣ومنظومه التقييم المعرفي "

دراسة مقارنه لعينتين من المعاقين عقليا

• *هدف الدراسة*:مقارنه بين أداء الأطفال الأمريكيين من أصول أفريقية والأطفال الأوربيين– البيض المقيدين في برامج التربية الخاصة "التربية الفكرية"

• *عينة الدراسة*: ٧٨ فردا (٤٧ ذكور –٣١اناث ،٤٥ من اصول أفريقية،٣٣ من اصول أوربية) تتراوح أعمارهم الزمنية بين ٦,٥–٦,٨سنه

• *أدوات وإجراءات الدراسة*: اختبار وكسلر لذكاء الأطفال –الصورة الثالثة ، ومنظومة التقدير المعرفي

• *نتائج الدراسة*:

١) أظهر اختبار وكسلر أن عدد الأطفال من ذوي الاعاقه العقلية (من ذوي الأصول الأفريقية) أكبر من عدد الأطفال ممن هم من أصول أوربية

٢) صنف اختبار PASS عدد الأطفال المعاقين عقليا أقل من العدد الذي حدد بواسطة وكسلر بنسبة حوالي ٣٠%

ثانيا دراسات تناولت منظومة التقييم المعرفي عند الأفراد العاديين:

١) دراسة Naglieri,J.A. & Das,J.P.(١٩٩٠):

"التخطيط ،والانتباه ،والتآني، والتتابع (PASS) : العمليات المعرفية كنموذج لتقييم الذكاء"[15]

- ***هدف الدراسة:*** * مقارنه اختبارات الذكاء التقليدية مع منظومة العمليات المعرفية والتي تفيد كنموذج لتصور الوظائف العقلية * التعرف علي الاختلافات بين الأفراد ذوي الاحتياجات الخاصة من خلال مهام PASS
- ***عينة الدراسة:*** تكونت عينة الدراسة من: ٥٨طفل من ذوي صعوبات قرائية ،و٤٨طفل من ذوي إعاقات نمائية ،و٢٨طفل من ذوي اضطراب نقص الانتباه /النشاط الزائد،و٣٠طفل من ذوي السلوك الجانح
- ***أدوات وإجراءات الدراسة:*** منظومة التقدير المعرفي ،تم استخدام مجموعات ضابطة في الدراسات الثلاثة من نفس السن والجنس و السلالة العرقية و المستوي الاجتماعي الاقتصادي والمنطقة السكنية
- ***نتائج الدراسة:*** ١. أظهر ذوو الصعوبات القرائية قصورا علي مهام عملية التخطيط مع درجات منخفضة بشكل ملحوظ علي مهام عملية الانتباه

٢. أظهر ذوو الإعاقات النمائية انخفاضا ملحوظا علي جميع العمليات المعرفية الأربعة وقد ظهرت أقل تلك الدرجات علي التخطيط

٣. أظهر ذوو اضطراب نقص الانتباه /النشاط الزائد درجات منخفضة علي كل من التخطيط و الانتباة (لكن الانتباة كان هو الأقل) ،و كذلك أظهروا درجات داخل المعدل سواء علي التتابع أو التآني

٤. أظهر ذوو السلوك الجانح درجات في المعدل علي عمليات التخطيط والتتابع والتآني ، مع قصور واضح علي درجات مهام الانتباه.

---

15 الدراسة تستعرض محتوي ثلاثة دراسات سابقة :الأولي ل Bardos(1987) وكانت علي ذوي الصعوبات القرائيه وذوي الاضطرابات النمائية ،والثانية ل Beardon &Nalieri(1989) وكانت علي ذوي نقص الانتباة/النشاط الزائد ،والثالثة ل Hurt &Naglieri(1989)وكانت علي ذوي السلوك الجانح Delinquents.

٢) *دراسة:* فاديه علوان (١٩٩٢)

"ارتقاء المعالجة الآنية والمعالجة المتعاقبة عند الأطفال في المرحلة العمرية من ٤-١١سنة"

- ***هدف الدراسة:*** تهدف الدراسة إلى تتبع ارتقاء نمط المعالجة الآنيــه والمعالجــة المتعاقبة للمعلومات عند الأطفال في الفترة العمريه الممتدة بين ٤-١١سنه

- ***عينه الدراسة:*** ٢٣٥طفل من مدينة القاهرة ، يتوزعون علي المراحل العمريــة من ٤-١١سنه .متكافئين من حيث الجنس (ذكور-إناث) والسن ومتوسطي الــذكاء حيث تم استبعاد الأطفال الذين يقل ذكاؤهم عن ٧٠ أويزيد عن ١١٠، ومتقاربين في الخلفية الاجتماعية والاقتصادية.

- ***أدوات وإجراءات الدراسة:*** استخدمت الباحثة

١) اختبارات خاصة بقياس الذكاء: وذلك لتحديد العينه :

- اختبار المتشابهات ورسوم المكعبات (مستمدة من وكسلر للأطفال)لاختيار الأطفال من ٦-١١سنه

- اختبار بناء المكعبات واختبار التناسب العكسي (من بطارية مكارثي لقياس قدرات الأطفال) للأطفال من ٤-٦سنوات.

٢) تقييم قدرات الأطفال من خلال بطارية كوفمان (حيث استخدمت اختبار الإغلاق و اختبار الذاكرة المكانية، لقياس المعالجة الآنية – اختبار حركات اليــدين و تــذكر الأرقام ،لقياس المعالجة المتعاقبة)

- ***نتائج الدراسة:***

١) وجود نمط واضح في مسار ارتقاء التفكير بصوره آنية وبصوره متعاقبة عنــد الأطفال وتظهر في حدوث درجه من التقدم المستمر في الارتقاء عبر المراحل العمريــة الممتدة من ٤-١١

٢) الانتقال من الفترة العمرية الخاصة بسن ٦/٧سنوات إلى الفترة العمرية التاليــة ٨/٩سنوات تشهد زيادة غير داله في مسار الارتقاء

٣) وجود فروق داله بين المعدل العام لارتقاء نمط المعالجة الآنية ونمط المعالجــة المتعاقبة للمعلومات

٤) وجود علاقة خطية بين العمر وكلا من نمط المعالجة المتآنية والمعالجــة المتعاقبــة للمعلومات

٣) دراسة Wariel,-Pamel D. &Naglieri,-Jack (١٩٩٣)

" دراسة العمليات المعرفية علي منظومة التقدير المعرفي (PASS)(م.ت.ت.ت.)"

- ***هدف الدراسة:*** معرفه مدي القدرة التشخيصية لمنظومة التقدير للعمليات المعرفية
- ***عينة الدراسة:*** * ثلاثة مجموعات من الأولاد و البنات (ن= ٦٧) تتراوح أعمارهم الزمنية بين(٧,٨سنوات إلي ٩,٤سنوات) بالصف الثالث الابتدائي – بمدارس حكومية تم اختبارهم في " مهام الانتباه"

مجموعه من الأولاد والبنات(ن= ٦٦) تتراوح أعمارهم بين (١١,٦سنوات إلي ٢١,٣سنوات) بالصف السادس تم اختبرهم في" مهام التخطيط"

- ***أدوات وإجراءات الدراسة:***

تم استخدام مقياس لوريا (م.ت.ت.ت) الذي وضع بواسطة داس-نجليري (١٩٨٩) حيث يحتوي علي ١٢ مهمة تجريبية تقدم في جلسات متتابعة بواسطة من ١-٩ من الممتحنين في مجالات مختلفة " طبية ونمائية و نفسية" كجزء مكمل لاختبارات الذكاء .حيث تم اختبار المجموعات علي عمليات :"التخطيط،الانتباه،التآني ،التتابع "

- ***نتائج الدراسة:***

هناك اختلاف في الأداء المعرفي و الأكاديمي تبعا لمتغير الجنس و ذلك يتفق مع المناحي المتعددة لإدراك العمليات المعرفية لاختبار (م.ت.ت.ت) حيث ظهر تفوق الأولاد علي البنات في التزامن و تفوق البنات علي الأولاد في الانتباه و التخطيط، لا توجد نتائج داله علي الفروق بين الأولاد والبنات في التتابع

٤) دراسة فادية علوان (١٩٩٥) Elwan,-Fadia

" الفروق بين الجنسين في مهمات عمليتي التآني و التتابع لعينة من الأطفال المصريين بمدارس مصرية"

- ***هدف الدراسة :***

١- التعرف علي الفروق بين الجنسين علي اختبارات التآني و التتابع

٢ – فحص العوامل البنائية للأطفال المصريين (من الجنسين)المسؤولة عن مهام التآني و التتابع

- عينة الدراسة: ١٧٢ طفل (٨٢ ولد، ٩٠ بنت)في الصفوف ١،٣،٥ الابتدائي ،متوسط أعمارهم ٩,٣ ،وهي عينة عشوائية من مدارس القاهرة الابتدائية ،كلهم يتحدثون العربية ،و هم من الطبقة المتوسطة ودون المتوسطة
- ***أدوات وإجراءات الدراسة:***

١- تم تطبيق ٤ اختبارات من بطارية كوفمان (١٩٨٣)

٢- تم تطبيق اختبار المكعبات Block Design من اختبار وسك (وكسلر للأطفال)و الذي يقيس التآني

- ***نتائج الدراسة:***

١. أظهر تحليل النتائج أن البناء العاملي لأداء الأطفال متشابه بين الجنسين ، في حين أظهر الأولاد ميلا للتفوق علي البنات في عمليات التآني و التتابع في كل المستويات التعليمية

٢. كذلك وجود بعض الخبرات الاجتماعية و التعليمية المجتمعية،فخبرات الإناث الأولي هي اللعب بالعرائس و المطبخ و خبرات الأولاد الأولي هي تصميم البناء و ما يرتبط بتطور العمليات المعرفية

٥) ***دراسة*** : فاديه علوان (١٩٩٧)

"دراسة العلاقة بين التحصيل الدراسي وعمليتي التآني و التتابع علي عينة من أطفال مصريين"

- ***هدف الدراسة*** : دراسة العلاقة بين التحصيل الدراسي في الحساب وحل الرموز القرائية وعلاقة ذلك بعمليتي التآني والتتابع
- ***عينة الدراسة***: ١٧٠طفل من المدارس المصرية في الصفوف الأول والثالث والخامس مقسمين : من الصف الأول ٢٧ذكور-٣٠اناث،من الثالث ٣٠ذكور و٣٠ إناث من الخامس ٢٥ ذكور و٣٠ إناث
- ***أدوات وإجراءات الدراسة***:

١) استخدمت الباحثة لقياس التحصيل اختبارين من بطارية كوفمان لقياس التحصيل لدي الأطفال : هما اختبار حل الرموز القرائية واختبار حسابي.

٢) تقييم قدرات الأطفال من خلال بطارية كوفمان (حيث استخدمت اختبار الإغلاق و اختبار الذاكرة المكانية، لقياس المعالجة الآنية – اختبار حركات اليـدين و تـذكر الأرقام لقياس المعالجة المتعاقبة)

- *نتائج الدراسة:* ١) وجود ارتباط دال بين عملية التآني والفهم القرائي

٢)عدم وجود ارتباط دال بين التتابع و الفهم القرائي ، ويعود ذلك إلى طبيعة وشكل الكتابة في اللغة العربية

٣) وجود ارتباط دال إحصائيا بين عملية التآني و الحساب ،وذلك علي عكس طبيعة الارتباط بين عملية التتابع و الحساب.

٦) *دراسة .* ***Naglieri,J.A & Paolitto,A***(١٩٩٧):

"تشخيص وعلاج صعوبات الانتباه :والوضع الحالي والاتجاهات المستقبلية"

- ***هدف الدراسة*:** معرفة مدي كفاءة منظومه التقدير المعرفي في الكشف عن ذوي اضطراب الانتباه /النشاط الزائد والتعرف علي اكثر العمليات المعرفية تأثرا بهـذا الاضطراب
- ***عينة الدراسة*:** ٦٠ من الذكور ذوي اضطراب الانتباه /النشاط الزائـد تتـراوح أعمارهم من ٦,٨-١٣,٨ سنه بمتوسط ٩,٧
- ***أدوات الدراسة*:**منظومه التقدير المعرفي
- ***نتائج الدراسة*:**١- انخفاض الأداء علي اختبارات عمليتي التخطـيط والإنتبـاة وكذلك سلاسل الكلمات من مهام عملية التتابع

٢- تأثر القدرات المعرفية لدي ذوي اضطراب الانتبـاه /النشـاط الزائـد بشـكل المدخلات مثل القدرة علي الاستماع للمثيـر والعمليـات مثـل اسـتخدام الخطـط والاستراتيجيات

٣- قدرة منظومة التقدير المعرفي في الكشف عن مناطق القصور لـدي الأطفـال ذوي اضطراب الانتباه /النشاط الزائد

٧) دراسة *Sutherland,-Frances (١٩٩٩)*

"انبثاق عملية التخطيط كمحدد بين عمليات التآني و التتابع عند أطفال الصف الأول و الثالث الابتدائي"

- ***هدف الدراسة :*** الاجابه علي ثلاثة أسئلة:

١. سؤال نمائي: يتعلق بالسن الذي تنبثق فيه عملية التخطيط

٢. سؤال نظري : يتعلق بأبعاد التخطيط (هل هي أحادية كما قال داس وآخـرون ١٩٨٤،أم متعددة كما يري كيربي Kirby ١٩٨٤ ، و كيربي واشمان ١٩٨١)

٣. أسئلة تكنيكية تتعلق بالبناء و المحك المرتبط بالصدق للتخطيط كمقيـاس يـتم بواسطة مهمات معيارية

- ***عينة الدراسة:*** ١٠٨ ولد وبنت ،مقسمين بالتساوي بين الصفوف الأولي و الثالثة
- ***أدوات وإجراءات الدراسة:***

اعتمدت الدراسة علي نموذج داس وآخرون (١٩٧٥/١٩٧٩) الربـاعي للعمليـات المعرفية كإطار نظري تم اختيار ٧ مهمات لقياس كـلا مـن عمليـات التشـفير و التخطيط و تم تحليل المبادئ الأساسـية المرتبطـة بالعمليـات المحـددة الثلاثـة (تخطيط/تآني/تتابع)

- ***نتائج الدراسة:***

تنبثق عمليات التخطيط عند الأطفال الأصغر ،من سن ٢-٣ سنوات يظهر السن في عمليات التخطيط كمحدد أساسي لعمليات التآني و التتابع،

٨) <u>دراسة *Naglieri,-Jack. A. (٢٠٠٠)*</u>

" ما مدي قدرة تحليل البروفيل علي توضيح درجات الاختبار ؟ استخدام توضيحي لنظرية (PASS) و(CAS) مع جماعة غير منتقاة"

- ***هدف الدراسة :*** تحليل بروفيلات الأطفال علي اختبار مقنن لمعرفـة مسـتوي القدرات العقلية من خلال منظومة التقييم المعرفي والتي تشمل"عمليات التخطـيط و الانتباه و التتابع و التآني " وتهدف الدراسة الحالية إلي" توظيف تحليـل البروفيـل كمكمل لمنظومة التقدير المعرفي PASS"
- ***عينة الدراسة:*** عينة مكونه من ١,٥٩٧ طفل تتراوح أعمارهم بين ٥-١٧ سـنه ،حيث تشمل عينات لأطفال مـن مؤسسـات تربويـة نظاميـة مختلفـة عـددها ١,٤٥٣مؤسسه،و مؤسسات خاصة عددها ١,٤٤مؤسسه)

• *أدوات وإجراءات الدراسة:* تم استخدام" منظومة التقدير المعرفي" وتحليل بروفيلات الأطفال علي المنظومة عن طريق تحديد ثلاث مستويات متدرجة من احتمالات التقدم لأفراد العينه حيث تدل المستويات الثلاثة علي شكل التقدم عند الأطفال والذي يظهر بوضوح من خلال بروفيلاتهم .

• *نتائج الدراسة*: اشارالي أن :-

١. تشابه مستوي درجات الأطفال في التحصيل الدراسي وعلي منظومة التقييم المعرفي

٢. حصل الأطفال ذوي الضعف المعرفي علي درجات تحصيلية منخفضة. وقد تفاوت درجاتهم تبعا للفروق الفردية ، حيث انخفضت إحدى درجات م.ت.ت.ت إلى ٩٠/٨٥/٨٠ قاطعا الدرجة

٣. تعطي منحي لتحليل البروفيل فرصة لتصنيف الضعف المعرفي المرتبط بالرسوب الأكاديمي

11) دراسة DAS,J.P. (٢٠٠٢):

" تعبير جيد عن الذكاء "

• *هدف الدراسة*: التأكيد علي إمكانات منظومة PASS في التعبير الجيد عن الذكاء والقدرات العقلية ،من حيث كونها فارقة بين حالات عديدة من ذوي صعوبات التعلم ،واضطرابات الانتباه ،والمعاقين عقليا، هذا بالإضافة إلى التلف الدماغي الناجم عن الحوادث و الحالات الكلينكية المختلفة.

• *عينة الدراسة*: ١- دراسة لحالتين ،أحدهما أمريكي و الآخر من جنوب أفريقيا يعانيان من اضطراب نقص الانتباه ADD أعمارهما ٨،١٢ سنة

٢ - حالة لطفل ١٢ سنه ،أمريكي ،يعاني من تلف المخ، إثر حادث سيارة وتم إحالته للعلاج بسبب عدم قدرته علي السيطره علي سلوكياته والتخلف الدراسي علي مستوي التعلم

٣- ثلاث حالات ،الأول: أسباني (١٤سنه) ، والثاني أمريكي(١٠سنوات) ،والثالثة هندية (١٦سنه) يعانون من درجه ذكاء كلية دون المستوي ،وتم احاله الحالتين الأولي والثالثة للعلاج بسبب الفشل الدراسي أما الثاني فاحيل بسبب الصعوبات القرائية .

• *أدوات الدراسة*: منظومة التقدير المعرفي PASS.

• *نتائج الدراسة*: ١- ظهرت القدرة التشخيصية العالية للمنظومة لحالات ADD ، بالإضافة لكون ذلك التشخيص دقيق ومؤكد حيث يعطي درجات تفصيلية عن مهـام العمليات القوية ومهام العمليات الضعيفة

٢- بالنسبة لحالة الإصابة الدماغية فقد أوضحت اختبارات الذكاء التقليدية أن درجه ذكـاءه تتـراوح بـين ٨٩-١٠٠، أمـا درجاتـه علـي PASS كانـت P=73,A=79,Sim.=100, Succ=110 ،ومن ثم تغير شكل البروفيل لهذا الطفل وتحول من ذوي درجه ذكاء منخفضة إلي ذوي اضطراب في التخطيط و الانتبـاه-اليقظة.

٣- القدرة التشخيصية العالية لذوي القصور المعرفي مثل الحالات الثلاثـة التاليـة والتي أوضحت نتائجها :

	P	A	S	S
طفل أسباني	٦٩	٩٤	٧٦	٨١
طفل أمريكي	١١٧	١١٨	٩٤	٨١
طفلة هندية	٧١	٧١	١٠٣	١٠٠

من الدرجات السابقة في الجدول يظهر الاختلاف الواضح بين الأفراد الثلاثة في العمليات المعرفية والتي لا يجوز بناء علي ذلك وضعهم جميعا في "سله واحده". هذا بالاضافه لقدره المنظومة العالية في التنبؤ بالانحدار المعرفي عند ذوي زمله داون

١٢) ***دراسة رشا محمد عبد الله (٢٠٠٢) :***

"القيمة التشخيصية لنموذج التقدير المعرفي CASكما تظهر في العلاقة بين PASSوالتحصيل الدراسي"

• *هدف الدراسة*: دراسة العلاقة بين نموذج PASSوالتحصيل الدراسي لتلميـذات الإعدادي ومدي ارتباطها بالتحصيل الدراسي

• *عينة الدراسة*: ٥٠ تلميذة تتراوح أعمارهن بين ١٢-١٥ سنه

• *أدوات وإجراءات الدراسة*: بطارية PASS ، المجموع الكلي لدرجات تحصـيل التلميذات حيث حصلت الباحثة علية من كشوف المدرسة

- *نتائج الدراسة*: ١- إمكانية التنبؤ بالتحصيل في اللغة العربية من خلال الأداء علي عمليات التخطيط والتتابع

٢- إمكانية التنبؤ بالتحصيل في العلوم واللغة الإنجليزية من خلال الأداء علي عملية التخطيط

٣- إمكانية التنبؤ بالتحصيل في الدراسات الاجتماعية من خلال الأداء علي عملية التآني

٤- إمكانية التنبؤ بالتحصيل في الرياضيات من خلال الأداء علي التآني والتخطيط

<u>الدراسات التي تناولت بعض أشكال معوقات الأداء:</u>

<u>أولا السلوك الاندفاعي:</u>

١- دراسة حمدي علي الفرماوي (١٩٨٧):

" أسلوب الاندفاع/التروي المعرفي عند أطفال المرحلة الابتدائية وعلاقته بمستوي الذكاء"

- هدف الدراسة : التعرف علي علاقة أسلوب الاندفاع – التروي بمستوي الذكاء لدي تلاميذ المرحلة الابتدائية
- عينه الدراسة : تكونت العينة من ١٤٣ تلميذ وتلميذة متوسط أعمارهم الزمنية (٩,٤سنوات)
- أدوات وإجراءات الدراسة: طبق عليهم

١- أختبار تزاوج الأشكال المألوفة ٢-أختبار عين شمس للذكاء الابتدائي

- نتائج الدراسة:

١. بناء علي التطبيق صنف المفحوصين إلي : ٢٧ مترويين ، ١٢ بطئ الاستجابة مع عدم الدقة ، ١٥ مندفعين ،٤٣ سريعي الاستجابة مع الدقة

٢. أوضحت النتائج وجود فروق داله بين مجموعه ذوي الزمن الأطول في الإجابة (المترويين) والمجموعة من ذوي الزمن الأقل (المندفعين)وذلك بالنسبة لمستوي الذكاء ،وهي فروق لصالح ذوي الزمن الأقل أخطاء ،وقد بلغ متوسط الذكاء المقاس لدي الأطفال المندفعين (١٠٣,٣) وهي قيمة أقل من متوسط الذكاء عند الأطفال المترويين ،حيث أن متوسط ذكاءهم (١١٨,٥٩) ، ومن ذلك يتضح أن الأطفال المترويين يتميزون بمستوي ذكاء أعلي من الأطفال المندفعين

** وقد اتفقت نتائج دراسات كل من (نادية شريف وقاسم الصــراف<١٩٨٧>، دراسة {1987} Lajoie,S.&Shore, B. ، ودراسة فاطمــة حلمــي <١٩٨٦> ، ودراسة ممدوح الكناني<١٩٩١>،ودراســة {1978} Mollick &Messer) مــع نتائج الدراسات السابقة في كون المندفعين أقل ذكاء من المترويين ،وتأثير الاندفاعية علي الأداء علي العديد من المهام

٢- دراسة Uni,-Shafrir;& Juan,-Pascual-Leone (١٩٩٠):

" الفشل التالي للاندفاع [16]- التروي و الانتباه التلقائي للأخطاء"

- **هدف الدراسة :**

١- أختبار الفكرة القائلة بأن "الانتباة الدقيق للأخطاء يقود إلي تحسين الأداء علــي المهام الاستدلالية"

٢-دراسة عملية "الانتباة للأخطاء" كانعكاس للتروي ،والسرعة المؤدية للفشل التالي ،و النجاح التالي

- **عينه الدراسة :** أطفال عددهم= ٣٧٨ تتراوح أعمارهم الزمنية بين (٩-١٢سنة) مقسمين كالآتي: عدد ١٣١عمرهم ٩سنوات ، عــدد٩٩ عمــرهم ١٠ســنوات ، عدد٧٩ عمرهم ١١سنة، وعدد ٦٩ عمرهم ١٢ سنة ،تلاميذ في الصفوف مــن ٤-٧، بمدارس حكومية
- **أدوات وإجراءات الدراسة:**

١. اختبار لقياس نسبة الذكاء [Orter,1980]
٢. متاهات رافن المتقدمة [Raven,1960]
٣. أختبار حسابي قائم علي ممارسه حل المشكلات الحسابية[Osborne,1984]
٤. تقارير المدرسين عن الطلاب بشكل عام حيث تتناول تلك التقــارير الوظــائف العقلية وليس مستوي التحصيل الأكاديمي
٥. أختبار الأشكال المتقاطعة [The Figural Intersection Test (FIT)] لقياس قدرات الانتباة العقلي ل[Pascual-Leon &Ijaz,1989]

---

16 تعني كلمة الفشل التالي أي الفشل الذي يأتي بعد استجابة مندفعة والفشل الذي يأتي بعد استجابة متروية

- نتائج الدراسة:

١.وجود علاقة قوية بين الفشل التالي والتروي علي الأداء المعرفي أثناء العرض الأول للمهمة الاستدلالية

٢.حصل أصحاب الفشل التالي للاندفاعية علي درجات منخفضة عن أصحاب الفشل التالي للتروي علي كل من أختبار الذكاء ومصفوفات رافن ،وكذلك علي اختبارات الحساب وتقديرات المعلمين

٣."سرعة التفكير " مقابل "بطئ التفكير" كما عرف كاجان بناء النمط المعرفي ، لا يأتي من مجموعات متجانسة: الأطفال السريعين –الدقيقين يكونون ذوي فشل تال متروي، و الأطفال البطيئين –الغير دقيقين يكونون ذوي فشل تال اندفاعي .

٣- دراسة زكريا الشربيني (١٩٩٢):

"دراسة للاندفاعية كأسلوب للاستجابة المعرفية عند الأطفال

من حيث علاقتها باحتفاظهم بالمفاهيم"

- **هدف الدراسة:** ١- معرفة ما هي الأعمار التي يصل فيها الأطفال لمفاهيم الفراغ (في أبعاد العدد- المادة- الكم المتصل - الوزن- الكم المنفصل)

  ٢- هل تختلف الأساليب المعرفية (الاندفاعية- التأني) عند الاستجابة ،وذلك في فئة العمر التي يثبت عندها المفهوم ؟

- **عينه الدراسة :** تكونت عينه الدراسة من ١٢٠ طفل من الجنسين ، موزعين إلي ٤ فئات عمرية

- **أدوات وإجراءات الدراسة:**

١-استخدم الباحث اختبار تجانس الأشكال المألوفة (حمدي الفرماوي:١٩٨٥) لقياس الاندفاعية

٢- قسم عينه الدراسة إلي ٤فئات عمرية كالآتي (٥ -٦سنوات) (٦-٧سنوات) (٧ -٨ سنوات) (٨ -٩ سنوات) وأعطي المجموعات الأربعة مجموعه من المهام التي تقيس أبعاد العدد- المادة- الكم المتصل - الوزن- الكم المنفصل .

- نتائج الدراسة:
- بالنسبة للسؤال الأول:-

١- أكدت النتائج أن مفاهيم الفراغ في بعدين ،و المادة ،والوزن من المفاهيم التي يتأخر ظهورها لدي الأطفال. ،فلم تصل نسبة الأطفال الذين بإمكانهم الاستجابة علي اختبارات هذه الأجزاء إلى ٧٥% فأكثر إلا في الفئة العمرية (٨-٩سنوات).

٢- أي أنه في ضوء النتائج الحالية لا يمكن للأطفال التوصل لمفهوم الفراغ في بعدين قبل عمر ٨ سنوات.

٣- كما لا يصل الأطفال إلي مفهوم العدد قبل عمر خمس سنوات .

٤- وتبين أن الأطفال لا يمكنهم التوصل إلي مفهوم الاحتفاظ بالمادة الا في الفئة العمرية (٨-٩سنوات)

٥- ويصلون إلي مفهوم الكم المتصل في الفئة العمرية (٧-٨سنوات) ،وهي نفسها الفئة العمرية التي يصل عندها الطفل إلي مفهومي الوزن و الكم المنفصل

- بالنسبة للسؤال الثاني:

١. تبين ارتفاع متوسط درجات مفاهيم الفراغ في بعدين ،والعدد،والمادة ،والكم المتصل ،والكم المنفصل لدي الأطفال ذوي المستوي المنخفض في الاندفاعية (المتأنين) ،بينما ينخفض متوسط تلك المفاهيم لدي الأطفال ذوي المستوي المرتفع من الاندفاعية (المندفعين)
٢. لم تكشف النتائج عن تأثير تفاعل الاندفاعية والعمر علي درجات مفاهيم العدد والمادة والكم المتصل والوزن والكم المنفصل
٣. لوحظ أن تفاعل الاندفاعية والعمر يكون له تأثير علي مفهوم الفراغ في بعدين

٤- دراسةُ Mace,-Amy, Boyajian (٢٠٠١):

"تقييم السلوك الاندفاعي وتعليم ضبط النفس عند أطفال ما قبل المدرسة ،المعرضين لاضطراب نقص الانتباه/النشاط الزائد ،باستخدام نموذج ضبط النفس"

- **هدف الدراسة**:معرفه مدي كفاءة نموذج ضبط النفس Self control في التقليل من السلوك الاندفاعي عند العينه التي حددت كمعرضين لاضطراب نقص الانتباه/النشاط الزائد

- عينه الدراسة: ٦ أطفال ذكور في رياض الأطفال ، صنفوا علي أنهم معرضين لاضطراب نقص الانتباه/النشاط الزائد(مجموعه تجريبية) ، ٦ أطفال ذكور غير معرضين لاضطراب نقص الانتباه/النشاط الزائد(كمجموعه ضابطة)
- أدوات وإجراءات الدراسة: تم استخدام نموذج ضبط النفس حيث يختبر النموذج محكين : كمية العمل نسبة إلى الاندفاع في تأدية العمل ، وقد تلقي ٤ من ٦ أولاد (العينه التجريبية) تدخلا مساعدا من المختبر استمر حتى وصلوا إلـــى نهايـــة المهمة

●نتائج الدراسة: ١- أكدت النتائج أن الأولاد في سن ما قبل المدرسة يحتاجون إلى تعلم كيفية ضبط الاندفاع ، وأن ظهور درجه عالية علي نموذج ضبط النفس هو مؤشر دال علي ظهور قــدر كبيــر مــن الاندفاعيــة واضــطراب نقــص الانتباه/النشاط الزائد علي اختبارات أخري أكثر تقدما والتي قد تتطلــب الحــل لمهام أكثر صعوبة وتحتاج لوقت زمني أكبر ودقة أكثر

<u>ثانيا :- زملة داون:</u>

<u>١. دراسة Schroth,M. (١٩٧٥):</u>

"استخدام نسبة الذكاء كمقياس للقدرة علي حل المشكلات عند عينه من الأطفال المنغوليين وعينه من الأطفال المتأخرين عقليا غير المنغوليين"

- هدف الدراسة : تحديد العلاقة بين العمر العقلي ونسبة الذكاء في تعلم المهام التي تحتوي علي مفاهيم conceptualization ،عند الأفراد المعاقين عقليا
- عينه الدراسة : شملت عينة الدراسة :

١. مجموعه من الأطفال المنغوليين (٢٥ولد-و١٥بنت) متوسط أعمارهم الزمنيـــة ١٦٩,٨- و ١٧٤,٣ علي التالي، متوسط أعمارهم العقلية ٤٢,٧-و ٤٢,٦ علـــي التوالي ، متوسط نسب ذكاءهم ٣٠,٩- و ٢٩,١ علي التوالي

٢. مجموعة غير المنغوليين (٢٥ولد- و ١٥بنـــت) متوســـط أعمـــارهم الزمنيـــة ١٤٠,٥-و ١٨٠,٨ علي التالي، متوسط أعمارهم العقلية ٤٢,٩- و ٤٢,١ علـــي التوالي ، متوسط نسب ذكاءهم ٣٢,٨- ٣٣,٤علي التوالي

* **أدوات وإجراءات الدراسة :** جهازين مكونين من ١٢ شكل "مبني علـــي المتـــر كوحده قياس" يتطلبان خصائص نمائية ما للتعامل مع مهامهما . ويمكن باستخدام الأداة تحديد نسبة الذكاء علي مستويين ،نمطين من الاعاقة العقلية مـــن خـــلال مستويين من التعقيد في خل مشكلات المهام، كذلك يمكن تقديم الدعم للمفحوصين كلما تطلب الأمر
* **نتائج الدراسة:** ١. وجود مستوي ما من نسبة الذكاء يساعد علي سرعة التعلم

٢. يتعلم الأطفال الغير منغوليين أسرع من الأطفال المنغوليين ، في نفس المجموعة المتكافئة

****

٢. دراسة Varnhagen,C.;Das, J.P.; & Varnhagen, S. (١٩٨٧):

"مدي الذاكرة السمعية والبصرية : العمليات المعرفية عند الأفراد المعاقين عقليا القابلين للتدريب ذوي زملة داون أو أي زملة ذات أصول مرضية"

* **هدف الدراسة:**

١. معرفة الفروق بين الأفراد المعاقين عقليا ذوي زملة داون و الأفـــراد الآخـــرين ذوي إعاقة يعود سببها إلي علم أسباب الأمراض(الأتيولوجي Etiology) ،وذلك من خلال مقارنتهم علي عمليات ترتبط بمكونات مدي الانتباة

٢.الوصول إلي فهم جيد للقصور في العمليات والذي يرتبط بالخبرات الخاصة عند الأفراد ذوي زمله داون

٣.تحديد ترتيب للمهام الخاصة بالذاكرة علي أساس ما يـــتلاءم مـــع المجمـــوعتين بالرجوع لنسبة الذكاء

٤. التأكد من أن الاختلافات ترجع للاختلاف النوعي بـــين المجمـــوعتين لتفعيـــل المعلومات ، فقد تم استخدام اختباري عمليتي التآني و التتابع الذي وضـــعه داس وآخرون (Das et al.,1979)

* **عينه الدراسة:**

* ١٣ راشد من ذوي زملة داون ، متوسط أعمارهم الزمنية٢٢,٧سنة ،ومتوسط نسب ذكاءهم ٣٦,٩،ومتوسط أعمارهم العقلية ٤,٨

* ١٥ من ذوي إعاقة يعود سببها إلي أسباب مرضية (متضـمنة تشخيصـات متعددة من الأفراد ذوي التلف الدماغي غيـر معـروف الأسـباب) ، متوسـط أعمارهم الزمنية٢٢,٦سنة ،ومتوسط نسب ذكاءهم ٤٠,٩،ومتوسـط أعمـارهم العقلية ٥,٤سنة

* جميع الأفراد يمكنهم التعبير لغويا ،متساويين في العمر الزمني،ونسبة الـذكاء المستوى الاقتصادي-الاجتماعي

- **أدوات وإجراءات الدراسة:**

١. اختبار للتعرف علي مداخل المفردات من خلال إعطاء المفحوصين مهمات عمل تصميمات ،توصيل بالأسماء ،وذلك عن طريق استخدام أجهزه كمبيـوتر صـغيره

٢. التذكر في ترتيب ما ٣- المدي البصري

٤-الاستدعاء السمعي المتسلسل (من خلال أختبار داس وآخـرون للتتـابع،١٩٧٩)

٥. ذاكرة الأشكال(الموجود في نموذج Graham &Kendall,1960)

- **نتائج الدراسة:**

١.أشارت إلي أنه رغم أن كل أفراد العينة تقريبـا ضـعفاء فـي مـدي الـذاكرة السمعية،كان ذوي زملة داون علي وجه الخصوص أكثر ضعفا علي مهمات الذاكرة طويلة المدي التي يتطلب فيها تحديدا للمثيرات،وكذلك في التخزين القصير المـدي وعمليات التوظيف السمعي

٢. تم عزل المهام المتطلبه للاختزان و لاسترجاع المفاهيم بسبب وجود صـعوبات فيهما ترجع إلي وجود صعوبات لفظية في التعبير عند الأفراد ذوي زملة داون

٤. دراسة Bower, A.;& Hayes, A. (٢٠٠٢):

"قصور الذاكرة قصيرة المدى و زملة داون : دراسة مقارنة"

- **هدف الدراسة:** تقييم الذاكرة قصيرة المدى عند الأطفال ذوي زملة داون وعنـد الأطفال ذوي الإعاقات العقلية الناشئة

- **عينه الدراسة:** المشاركون في هذه الدراسة ١٣ طفل من ذوي زملـة داون (ز.د) ،و١٣ طفل معاق عقليا من غير ذوي زملة داون، بدون تحديد للسـبب الـدقيق للإعاقة والذي من المحتمل أن يعود إلي علم دراسة أسباب الأمراض(الأتيولوجي

(Etiology) . المجموعتين متكافئتين في : العمر الزمني ،ونسبة الذكاء،والجنس ،والمستوي الاجتماعي

وقد تراوح متوسط نسب الذكاء بين ٤٤,٣لمجموعه الأطفال ذوي زملة داون ، و٤٨,٣لمجموعه الأطفال بدون زملة داون ، وتراوح متوسط العمر العقلي لمجموعه الأطفال ذوي زملة داون ٥٥,٢شهر، و ٦٣٠١شهر لمجموعه الأطفال بدون زملة داون،ولم توجد فروق دالة بين المجموعتين في مستوي نسبة الذكاء ، مجموعه ضابطة متكافئة مع المجموعه التجريبية من راشدين تتراوح أعمارهم بين ١٤-١٥سنة ،وأعمارهم العقلية بين ٥-٦سنوات

- أدوات الدراسة:

١- مقياس بينية -الطبعه الرابعة، مع استخدام التعليمات المرشدة ل (Delaney&Hopkins,1987) لتطبيق الاختبار علي ذوي الاحتياجات الخاصة .

- تم استبعاد حالتين من ٢٦ حالة لم تنطبق عليهم شرط مقياس بينية -٤ ، حيث أن أحدهم كان عمرة أقل والأخر كان عمره أكبر من حدود تطبيق المقياس

١- تم التطبيق للبطارية القياسية لمقياس بينيه-٤ [٦ أختبارات]علي ٢٣طفل من المجموعة (٢٤) ،أما الطفل الباقي فقد طبق علية ٥أختبارات فقط لعدم استجابته علي الاختبار الكمي

١- تمت مقارنه العمر مع مستوي القدرات للمشاركين أثناء أدائهم علي الاختبارات

- نتائج الدراسة:

١.وجود فروق دالة بين درجات المجموعتين في الذاكرة قصيرة المدى علي مقياس بينية-٤ ، وقد ظهر أداء الأطفال ذوي زملة داون (ز.د) متدني بشكل دال علي مهمات الذاكرة قصيرة المدى مقارنة بالمجموعة غير ذوي زملة داون (ز.د) .

٢. وجود فروق دالة بين درجات الذاكرة السمعية والذاكرة البصرية في كلا المجموعتين، مع وجود درجات منخفضة بشكل دال علي الذاكرة السمعية قصيرة المدى عند مجموعه ذوي زملة داون

٣. أثبتت النتائج أنه رغم ثبوت فعالية تعليمات بينية-٤ للتمييز والتشخيص للمعاقين عقليا ، إلا أن الاختبارات الفرعية للاختبار محدودة القدرة والمدي في قياس الذاكرة قصيرة المدى للأطفال الصغار ذوي زملة داون .

****

(أ) تعليق عام علي الدراسات السابقة

من العرض السابق ظهر لنا أنه يوجد العديد من الدراسات والبحوث التي تناولت استخدام منظومة التقييم المعرفي مع الفئات الخاصة و غيرهم من العاديين ومع ذوي الاضطرابات السلوكية وغير السلوكية ،كذلك مع مختلف العينات من حيث الجنس أو الجنسية أو الفئة العمريه ،أما بخصوص منظومة التقييم الدينامي فقد وجدت الباحثة العديد من البحوث و الدراسات –غير العربية/علي حد علمها– التي تناولت التقييم الدينامي عند العاديين و ركزت أكثر علي ذوي صعوبات التعلم و ذوي الاحتياجات الخاصة .

وسوف أتناول في التعليق ما يفيد البحث الحالي من نتائج بعض الدراسات و البحوث السابقة التي تم استعراضها في هذا الفصل:

أولا من الدراسات و البحوث التي تناولت التقييم الدينامي:

أكدت نتائج هذه الدراسات علي:

١. وجود نتائج دالة علي فائدة استخدام التعلم الوسيط في تعديل القابلية المعرفية و كمحدد لها من خلال استخدام منحي التقييم الدينامي
٢. وجود نتائج دالة علي استخدام التقييم الدينامي في التفكير المتسلسل
٣. أهميه مفهوم كل من فيجوتسكي (ح.ن.م) و فيرشتين (أداة تقييم إمكانية التعلم)
٤. الاهتمام بدور الميسر في كلا من التعلم الفعال و التقييم حيث انه يفيد في معرفه و إثراء خبرات الطلاب اللفظية و غير اللفظية وكذلك يقلل من الضغوط علي الطالب مما يساعده في إظهار أفضل امكاناتة
٥. ضرورة ضبط عملية التقييم والتعلم خاصة للأطفال ذوي زملة داون ،كذلك ضرورة التقييم الفردي و التعامل الفردي معهم ،و إمكانية استخدام النمذجة عند صعوبة التجريد عندهم
٦. أهية استخدام فكرة(ح.ن.م) و (ت.د) للتقليل من قلق الاختبار

ثانيا من الدراسات و البحوث التي تناولت التقييم الدينامي و/أو التقييم التقليدي:أشارت إلي:

١. أن منحي (ت.د) أكثر كفاءة في عكس إمكانية تعلم الطفل عن الاختبارات الاستاتيكية خاصة مع الأطفال الغير راشدين و ذوي صعوبات التعلم
٢. وجود أهيه لاستخدام الإشارات التدريسية الخاصة (الميسر) لاستدعاء المخرجات
٣. مدي الاضطراب في وسائل التقييم في البيئة العربية وعدم قدرتها علي تحقيق الهدف الفعلي منها و هو التوظيف في تحسين الأداء خلال برامج تربوية
٤. أن التقييم الدينامي هو إضافة علي التقليدي و ليس ضدا له

رابعا :من الدراسات و البحوث التي تناولت منظومة التقييم المعرفي:

١. أظهرت كفاءة استخدام النموذج في التشخيص و التقييم ، حيث ظهر تباين واضح للأداء بين من لديهم تلف في المخ عل عمليتي التخطيط و الانتباه-كما يري لوريا أن عملية التخطيط تتأثر باصابه الفصوص الأمامية من المخ -أنظر لوريا-نبرا سكا

٢. أظهرت تشخيصا فارقا بين من يعانون من اضطراب في الانتباه و كذلك النشاط الزائد كذلك في حالات الاضطرابات الانفعالية كالاندفاعية

٣. أظهرت اختلافا فى التمييز بين من يعانون من سلوك مضطرب يؤدي إلى نقص الكفاءة علي الاختبارات ومن يعانون من ظاهره مرضيه - كالإصابات المخية مثلا-

٤. كذلك أظهرت تشخيصا فارقا جيدا بين من يملك إمكانات ومن لا يملك حتى قدرات على جميع محاور الاختبارات الفرعية للبطارية المعرفية

٥. لا تتفق الباحثة تماما مع نتائج دراسة Naglieri,J.A&Gutentag,S. (١٩٩٩): "أداء الأطفال ذوي التلف الدماغي الرضي[١٧] علي منظومة التقدير المعرفي" حيث تتأثر العمليات المعرفية عند أصحابه التلف الدماغي الرضي بمكان حدوث الصدمة أكثر من كونه يؤثر في الانتباة مثلا ،وبمعني آخر فمكان حدوث الصدمة هو المحدد الوحيد لنوع العمليات المعرفية التي ستتأثر بالصدمة فمثلا لو حدثت الصدمة في الفص الصدغي أو الجداري والقفوي من المخ فمن المؤكد أن ذلك سيؤثر بشكل

17 الرضي traumaticوتطلق علي الإصابة التي تحدث للفرد بسبب حادث ما ويوصف بها خاصة التلف الدماغي الناشئ عن الحوادث أو الارتطامات.

مختلف تماما عن حدوث الصدمة نفسها في التكوين الشبكي أو حدوث الصدمة في القشرة المخية ،وبوجه عام ولأن التخطيط هو عمده التفكير فلابد وعلي كل الأحوال سيتأثر بحدوث مشكله في أحد العمليات الأخرى .

سادسا : من الدراسات و البحوث التي تناولت السلوك الاندفاعي:

١. أظهرت أن السلوك الاندفاعي له تأثير سالب على الأداء سواء علي الاختبارات أو علي التحصيل أو في الحياه العامة

٢. أظهرت الأبحاث ضرورة وفائدة استخدام التقييم المعرفي و منحي التقييم الدينامي مع ذوي الاحتياجات الخاصة لما يعانون منة من قصور في بعض الوظائف المعرفية ومن نقص الكفاءة و /أو نقص القدرة و نقص الإثراء و التعرض لمثيرات –خاصة في المجتمع العربي الذي ما زالت فيه النظرة متدنية لهم– وبناء علي الخلفيات النظرية والدراسات السابقة انبثقت تساؤلات الدراسة الحالية كالآتي:

فروض الدراسة الحالية:

١."هناك فرقا دالا بين درجات أفراد العينه الكلية كما يعبر عنها الأداء التقليدي ،مقارنه بالأداء الدينامي" وذلك في المستويات الآتية:

- المستوي الأول : الدرجة الكلية علي المنظومة
- المستوي الثاني : درجات العمليات الأربعة (PASS)
- المستوي الثالث : درجات المهام الفرعية للعمليات الأربعة

٢. "هناك فرقا دالا بين درجات الأفراد ذوي السلوك الاندفاعي والأفراد بدون السلوك الاندفاعي ، كما يعبر عنها الأداء باستخدام المنحي التقليدي مقارنه بالأداء بالمنحي الدينامي " وذلك في المستويات الآتية :–

- المستوي الأول : الدرجة الكلية علي المنظومة
- المستوي الثاني : درجات العمليات الأربعة (PASS)
- المستوي الثالث : درجات المهام الفرعية للعمليات الأربعة

٣. هناك فرقا دالا بين درجات الأفراد *المعاقين عقليا، ذوي سلوك اندفاعي ، وذوي زمله داون ، و أداء الأفراد المعاقين عقليا، بدون سلوك اندفاعي ، وذوي*

*زمله داون ، وأداء الأفراد المعاقين عقليا، ، ذوي سلوك اندفاعي،و بـــدون زملـــه داون ، وأداء الأفراد المعاقين عقليا، ، بدون سلوك اندفاعي، وبدون زمله داون،*كما يعبر عنها الأداء باستخدام المنحي التقليدي مقارنه بالأداء بالمنحي الدينامي " وذلـــك في المستويات الآتية :-

- *المستوي الأول : الدرجة الكلية علي المنظومة*
- *المستوي الثاني : درجات العمليات الأربعة (PASS)*
- *المستوي الثالث : درجات المهام الفرعية للعمليات الأربعة*

٤. " *هناك علاقة بين العمر الزمني ودرجه الاستفادة مـــن القيـــاس التفـــاعلي الدينامي*"كما تظهر في :

- المستوي الأول :علاقة العمر الزمني مع الدرجة الكلية للعينه الكلية
- علاقة العمر الزمني مع درجه العمليات الأربعة للعينه الكلية
- علاقة العمر الزمني مع درجه المهام الفرعية للعمليات الأربعة للعينه الكلية.

الفصل الرابع

الطريقة والإجراءات

- مقـــــدمـــــــة
- عينـــه الـــدراســـة
- أدوات الـــدراســـة
- الأسلوب الإحصائي

١. *مقدمة :-* يتضمن هذا الفصل وصفا للعينـــة المســـتخدمة فـــي الدراســـة والأدوات التي تم تطبيقها علي أفراد العينة،والأسلوب الإحصائي الذي اتبعته الباحثة في معالجة البيانات ، وكذلك خطوات البحث وإجراءاته ،وسوف نتعرض لكل مـــن هذه النواحي بشيء من التفصيل .

٢. *عينة الدراسة :-*

شملت عينه الدراسة ٣٠ تلميذا وتلميذه تتراوح أعمارهم من (٧-٢٠) سنه وتتراوح نسب ذكاؤهم بين(٥٠-٧٥ علي مقياس بينية الصورة الرابعة - كما حدد بواســطة الاختصاصية النفسية بالمدرسة) ومنها(٢٢ ذكور و ٨ إناث)جميعهم يدرسون بأحــد المدارس الحكومية الخاصة بالمعاقين عقليا القابلين للتعلم ،وقد تم تحديد مدرسة مدينه نصر للتربيه الفكرية بناء علي أن غالبية العاملين بها من الأخصـــائيين النفســين و المعلمين و بالأخصائيين الاجتماعين هم من المتخصصين في مجال التربية الخاصة . مما يجعلهم أكثر وعيا واستبصارا عند سؤالهم عما يخص سلوكيات الأطفال

و قد اتبعت الباحثة الخطوات الآتية للحصول علي عينـــة الدراســـة ،وذلـــك باستخدام محكين أساسين :

أولا الاعاقة العقلية:-

حيث تتراوح نسب ذكاؤهم بين(٥٠-٧٥ علي مقياس بينية الصورة الرابعة - كمـــا حدد بواسطة الاختصاصية النفسية بالمدرسة)

ثانيا السلوك الاندفاعي:-

١. تم تصميم (قائمة ملاحظة طفل ذو سلوك اندفاعي من فئـــه المعـــاقين عقليـــا القابلين للتعلم) و القائمه تشمل علي :-

أ) استمارة ملاحظة خاصة بالأخصائي النفسي ب) استمارة ملاحظة خاصة بالمعلم /المعلمة

ج)استمارة ملاحظة خاصة بالأم /ولي الأمر د) استمارة ملاحظة خاصة بالأخصـــائي الاجتماعي

٢. وطبقت الاستمارة علي تلاميذ المدرسة لإختيار عينة البحـــث (معـــاقون عقليـــا قابلون للتعلم ذوي سلوك إندفاعي) ،وقد كان هذا الاختيار علي ضوء إجماع ثلاثة

علي الأقل من (بالأخصائي النفسي-المعلم- ولي الأمر- الأخصائي الاجتماعي) علي أن هذا الطفل يقوم بغالبية تلك السلوكيات الموجوده ، وقد لاحظت الباحثة الاتفاق بين أراء كلا من الأخصائي النفسي و المعلم و بالأخصائي الاجتماعي في الغالب دون ولي الأمر وترجح الباحثة أن السبب يعود إما لإنكار الوالدين،وكذلك لعدم تخصص الوالدين مما يجعل استبصارهما بسلوكيات الطفل أقل من الأخصائي النفسي والمعلم وبالأخصائي الاجتماعي .

٣. وبناء علي الاتفاق بين ثلاثة علي الأقل ممن يتعاملون مع الطفل علي أنه يقوم بغالبية تلك السلوكيات تم انتقاء عينه الدراسة وقوامها ٣٠ طفل وطفلة من مجتمع الدراسة وهو مدرسة التربية الفكرية بمدينه نصر ، والجدول التالي يوضح وصف العينة :

م	مجموعه	العدد الكلي	ذكور	إناث	السن	المستوي الاجتماعي الاقتصادي	وجود العيوب الجسمية
١	تجريبية	١٤	١٢	٢	١٠,١٠-٢٠,٤	متوسط	يوجد عيوب
٢	ضابطة	١٦	١٠	٦	٩,٦-١٨,٧	متوسط	يوجد عيوب

جدول (٤-١) وصف العينة

٣. *أدوات الدراسة:-*

وتنقسم أدوات الدراسة في الدراسة الحالية لنوعين من الأدوات:

أولا :قائمة ملاحظة طفل ذو سلوك اندفاعي من فئة المعاقين ذهنيا القابلين للتعلم (أنظر الملحق رقم ١)

مر إعداد هذه القائمه بعدة خطوات يمكن تلخيصها فيما يلي:-

١. قامت الباحثة بإجراء مسح للمقاييس والاستبانات التي تتعلق بالاندفاعية أو السلوك الاندفاعي [1]،وذلك بهدف التعرف علي النواحي الفنية لبناء المقاييس وتحديد الأبعاد التي تركز عليها هذه المقاييس مثل :-

---

[1] تتقدم الباحثه بالشكر إلي الأستاذ الدكتور/ رفيق حاتم -أستاذ الطب النفسي -فرنسا ،علما أمد الباحثة به من اختبارات باللغة الفرنسية تخص اضطراب نقص الانتباه -النشاط الزائد ، مما أفاد الباحثه في تصميمها للاستبانه الحالية .

أ. الدليل التشخيصي والإحصائي للاضطرابات العقلية ١٩٩٤(DSM-4) حيث يضع محكات تشخيصـــية ووصــف لأعــراض أساســية لاضــطراب نقــص الانتباه/النشاط الزائد واصفا الاندفاعية كعرض مصاحب للنشاط المفرط ومحـــددا أعراض الاندفاعية في ٣ أبعاد :- ١- في المنزل ٢- في المدرسة ٣- في العلاقات الاجتماعية . وقد استفادت الباحثة في البحث الحالي من عبــارات المحكات التشخيصية و الأعراض في صياغة عبارات القائمة الحالية بما يــتلاءم مع ظروف البحث الحالي

ب. مقياس أيزنك للسلوك الاندفاعي إعداد رشيدة رمضـــان (١٩٩٠) ويهــدف لمعرفة الجوانب الخاصة بسلوك المفحوص في بعض المواقف كحالة داله علـــي السلوك الاندفاعي. وقد استعانت الباحثة ببعض عبارات المقياس بعد تعــديلها للتناسب مع التطبيق علي الأشخاص المحيطين بالطفل المعاق ذهنيا القابل للتعلم.

ج. مقياس تقدير الخصائص السلوكية لذوي صعوبات التعلم إعداد محمود عوض الله وأحمد عواد (١٩٩٤) ويهدف لمعرفة بعض المشكلات السلوكية الشائعة التي تواجه الأطفال ذوي صعوبات التعلم ويتميزون بها مقارنه بــأقرانهم غيــر ذوي صعوبات التعلم من العاديين ،كما يري واضعوا الأداة أنها أداه تصـــنيفيه لــذوي صعوبات التعلم في الفصل الدراسي . وأبعاد المقياس هي : ١- قصور الانتبــاة ٢- النشاط الزائد

٣- الاندفاعية ٤- التذبذب الانفعالي ٥- سوء التوافق الاجتماعي.

وقد استفادت الباحثة في الدراسة الحالية ببعض عبارات المقياس بعد تعــديلها بمـــا يتناسب مع طبيعة العينه الحالية.

د. قائمة تحديد القصور في منطقة اللحـــاء القبلجبهـــي Prefrontal cortex checklist إعداد دانيال أمين (١٩٩٨) Daniel Amen ،وتهدف القائمة لمعرفـــة مؤشرات وجود مشكلات في اللحاء القبلجبهي عند المفحوص . وقد اســتفادت الباحثة في البحث الحالي ببعض عبارات القائمه بعد تعديلها بما يتناسب مع طبيعـــة العينه الحالية

ز. استبانه تشخيص حالات "فرط الحركه ونقص الانتباة والاندفاعية" لدي عينه من الأطفال (استبانه الأسرة و المدرسة) إعداد فيصل محمد خير الـزراد (١٩٩٩) ،وتهدف الاستبانه لمعرفة مدي معاناة الطفل من فـرط الحركـة ونقـص الانتبـاة والاندفاع في السلوك . وقد استخدم واضع الاستبانه صوره للمعلم وأخري للأبـوين للمقارنه والكشف عن وجود علاقة متبادلة بين الدرجات . وقد وضع مصمم المقياس أبعادا ثلاثة للأستبانه :

ح. ١- **البيانات الأولية** : ١- بيانات عامه ٢-معلومات عن الأسرة ٣- معلومات عن ظروف الحمل و الولادة ٤- نمو الطفل بعد الولادة ٥- صحة الطفل ٦- المستوي الأكاديمي والعقلي ،

٢- وأبعاد الاستبانه الخاصة بالمعلم تتكون من : ١-أعراض ضعف الإنتباه لدي الطفل ٢- أعراض فرط الحركة ٣- أعراض الإندفاعية ،

٣- وأبعاد الاستبانه الخاصة بالأبوين تتكون من :-

١- أعراض ضعف الانتباه لدي الطفل ٢- أعراض فرط الحركه

٣- أعراض الاندفاعية ، وقد استفادت الباحثة بالعديد من عبارات المقياس في استبانه المعلم وكذلك استبانه ولي الأمر عند تصميمها كذلك استفادت من البيانات الأولية بالمقياس .وذلك علي بعد الاندفاعية.حسب عينه الدراسة الحالية.

٢) من خلال الإطار النظري و الدراسات السابقة تم صياغة أبعاد قائمة ملاحظة طفل ذو سلوك اندفاعي من فئة المعاقين عقليا القابلين للتعلم وقد تكونت من ٤ صور :

١- صورة خاصة بالأخصائي النفسي (وتشمل ١٧عباره)

٢- صورة خاصة بالأم / ولي الأمر (وتشمل ٢٠عباره)

٣- صورة خاصة بالمعلم /المعلمة (وتشمل ٢٠ عبارة)

حيث إنقسم التدرج في الاستبانات الثلاثة إلى:

١- درجة حدوث أو عدم حدوث السلوك من خلال تقسيم ليكرت الخماسـي (كثيـر جدا، كثير ، قليلا ، نادرا جدا ،إطلاقا) ٢- تكرار حدوث السلوك : (طول الوقت ، في أوقات معينة، في موقف ما)

٣- كذلك تم ترك خانة فارغة لتحديد الملاحظات التي يراها مالئ الاستبانه حول سلوك الطفل لم ترد في الأسئلة السابقة . (أنظر الملاحق).

٤- صورة خاصة بالأخصائي الاجتماعي (وقد كانت الصورة الأولية للمقياس عبارة عن ١٦ عبارة ،ولكن نظرا لرفض الأخصائية الاجتماعية الإجابة علي تلك المقياس لأنها تري أن المقاييس من عمل الأخصائي النفسي فقط ، قامت الباحثة بتعديل الاستبانه الخاصة بالأخصائي الاجتماعي لتشمل علي أربعة أسئلة مفتوحة ، لم تجب منها الأخصائية الاجتماعية الا علي ثلاثة فقط وأصرت علي عدم الإجابة علي السؤال "هل تتفق ملاحظاتك الفعلية مع درجات الطفل علي الاختبارات النفسية ، التحصيلية ، الذكاء")

- ***اجراءات تطبيق الاستبانه :***

أ : في البداية طلبت الباحثة من الأخصائية النفسية تحديد أسماء الطلاب الذين يوصفون بأن سلوكهم غير ملائم من خلال ملاحظة الأخصائية النفسية أو من خلال شكوي المعلم من سلوكياتهم سواء في الفصل الدراسي (علي المستوي الأكاديمي/التحصيلي) أو في النشاطات المختلفة التي يؤدونها داخل المدرسة وخارجها ، كذلك الذين يصفهم أولياء أمورهم بأن ذوي سلوكيات مشكلة في المنزل ،وقد حددت الأخصائية النفسية للباحثة ٢٧ اسما لتلاميذ يتصف سلوكهم بالسلوك غير اللائق في الفصل الدراسي وفي المنزل ،ومن خلال اطلاع الباحثة علي ملف دراسة الحالة لكل طالب والذي تقوم الأخصائية النفسية بإعداده ، وكذلك سؤال الأخصائية النفسية عن شكل وطبيعة السلوك المشكل لدي هؤلاء التلاميذ تم استبعاد ٩ تلاميذ لا يعبر ما وصفته الأخصائية النفسية من سلوكياتهم عن سلوك إندفاعي ولا حتى عن نشاط زائد أو اضطراب في الانتباه ، لكنه في الغالب يعبر عن تأخر شديد في النمو أو عن إعاقة التوحد "Autism" ، لذا رأت الباحثة استبعاد هؤلاء التلاميذ التسعة وتطبيق استبانه ملاحظة طفل ذو سلوك اندفاعي (إعداد الباحثة) بصوره فردية،وذلك بأن طلبت الباحثة من (الأخصائي النفسي ،المعلم ، الأخصائي الاجتماعي)الإجابة علي أسئلة الاستبانه وذلك لعينه قوامها (١٨ تلميذ وتلميذة)

ب : أما بخصوص الاستبانه الخاصة بالأم فقد رأت الباحثة أن أفضل الطـرق لتطبيقها هو إجراء مقابله شخصية مع أمهات التلاميذ الثماني عشرة بصورة فردية، وذلك بهدف الحصول علي أدق الاستجابات،خاصة وأن غالبية الأمهات لهن بعـض الميكانزمات الدفاعية تجاه وصم أبنائهن بالإعاقة .

١) ***إجراءات الإجابة علي الاستبانه :*** اتبعت طريقة ليكـرت حيـث يختـار المفحوص بين(كثير جدا، كثيرا ، قليلا ، نادرا جدا ،إطلاقا) لتحديد درجه حدوث أو عدم حدوث السلوك، تكرار حدوث السلوك : (طول الوقت ، في أوقات معينة، فـي موقف ما) ، كذلك تم ترك خانة فارغة لتحديد الملاحظات التي يراها مالئ الاستبانه حول سلوك الطفل لم ترد في الأسئلة السابقة وذلك في الاستبانات الخاصة بكل مـن (الاختصاصي النفسي ،الأم،المعلم) أما بخصوص الاستبانه الخاصـة بالأخصـائية الاجتماعية فقد حدد لها أربعة أسئلة مفتوحة وطلبت الباحثة منها الإجابة عليها .

٢) وقد تمكنت الباحثة فعليا من التطبيق علي ١٤ تلميذ فقـط مـن العينـه المقترحة والتي كان عددها (ن=١٨) حيث لم تتمكن من مقابلة ولي الأمـر لواحـدة منهم وانقطاع ثلاثة عن الدراسة نهائيا من الأربعة تلاميذ لأسباب ترجع إلى ظروف أسرية وصحية خاصة بهم . لذلك رأت الباحثة أن تكتفي بعدد (ن=١٤) للتحقق مـن الصدق والثبات .

٣) ***تصحيح الاستبانه :***

جدول (٢/٤) يوضح طريقة تصحيح إجابات الاستبانات الخاصة بكلا من (الاختصاصي النفسي ،الأم،المعلم) فيما يخص شدة الاستجابة:

إطلاقا	نادرا جدا	قليلا	كثيرا	كثيرا جدا
١	٢	٣	٤	٥

جدول (٤-٣) يوضح طريقة تصحيح إجابات الجزء الخاص بتكرار الاستجابة :-

في موقف ما	في أوقات معينه	طول الوقت
٦	٧	٨

• أما بخصوص الاستبانه الخاصة بالاختصاصية الاجتماعية فقد تم تصـنيف الاجابات التي أجابتها الأخصائية الاجتماعية إلى مستويات مختلفة وتم وضع محكات لتصحيحها تبعا للجداول الآتية :

جدول(٤-٤) تصحيح السؤال الأول

مشاغب	كثير الشكوى من الغير	متفهم	متغيب
٤	٣	٢	١

جدول (٤-٥) تصحيح السؤال الثاني

تم توجيهه	تم التعامل معه بشكل عادي
٢	١

جدول (٤ - ٦) تصحيح السؤال الثالث

لا يتحسن	يتحسن ويعود	يتحسن بعد مجهود كبير	يتحسن مباشرة
٤	٣	٢	١

• وبذلك أخذت الاستبانه صورتها النهائية وأصبحت معده للتحقق من صـدقها وثباتها

٤) ***صدق الاستبانه :*** تختلف المقاييس في مستويات صدقها تبعا لاقترابها أو ابتعادها من تقدير تلك الصفة التي تهدف إلي قياسها ،فالمقياس الصادق هـو الـذي يقيس ما وضع لقياسة (فؤاد البهي السيد ،١٩٨٦، ٥٤٩)

أولا صدق المنطقي أو صدق المضمون: تؤكد رمزيـة الغريـب (١٩٧٧) أن الصدق المنطقي" من أنواع الصدق الفردية أواللازمه فـي تصـميم الاختبـارات ، .... وهو من الخطوات الأولى حيث يبدأ مصـمم الاختبـار بتحديـد السـمة أو الظاهرة المراد قياسها تحديدا منطقيا ، ثم تحليل موضوع الاختبار أو الظاهرة المراد قياسها تحديدا منطقيا ، ثم تحليل موضوع الاختبار تحليلا شاملا يؤدي إلـى تبـين أقسامه وترتيبها حسب أهميتها ، ثم تحديد الأوزان الخاصة بكل قسم وذلـك تمهيـدا

لوضع مفردات الاختبار بحيث تتفق في العدد مع هـذا الـوزن........ فالصـدق المنطقي إذن يتناول دراسة مفردات الاختبار ومحتوياته ومادتـه ،.... والاختبـار الصادق منطقيا هو الاختبار الذي يمثل تمثيلا سليما الميـادين المـراد دراسـتها." (رمزية الغريب:١٩٧٧،٦٨١) ونظرا لمنطقية عبارات الاستبانة الحالية حيث أنها – كما هو موضح بخطوات البناء لها – تم اختيار عباراتها من أكثر من مصدر مثـل (DSM-4) ، فتري الباحثة أن ذلك يؤكد علي الصدق المنطقي للاستبانه.

- ***كذلك تم حساب الاتسـاق الـداخلي Internal consistency (التجـانس الداخلي)*** للتأكد من صدق المفردات من خلال حساب معاملات ارتباطها بـالميزان الداخلي الذي اشتمل علية المقياس ، وقد تم حساب الاتساق الداخلي لأبعاد الاسـتبانه كما بالجدول :

الأبعاد	الأخصائي النفسي	المعلم	الأباء	الأخصائي الاجتماعي
الأخصائي النفسي				
المعلم	٠,٤٥٩			
الأباء	٠,٣٩٩	٠,٣٦٠		
الأخصائي الاجتماعي	٠,٣٣٤	٠,٣٦٢	٠,٥٨٦	

جدول (٤–٧) يوضح معاملات الارتباط الداخلية لأبعاد استبانه قائمة ملاحظة طفل ذو سلوك اندفاعي من فئة المعاقين ذهنيا القابلين للتعلم

* يتضح من الجدول السابق أن قائمة ملاحظة طفل ذو سلوك اندفاعي من فئة المعاقين ذهنيا القابلين للتعلم تتمتع باتساق داخلي مرتفع نسبيا.

٥) ثبات الاستبانه : هناك العديد من طرق حساب الثبات ، والتي يعـد مـن أشهرها اعاده التطبيق و التجزئة النصفية ، ونظرا لطبيعة الاستبانه الحاليـة حيـث يقوم أكثر من فرد بالتقدير لسلوك الطفل ،وكذلك ضرورة الحصول علـي مجمـوع ومتوسط للدرجه ،ونظرا لأنه من المقاييس العديـدة والمتطابقـة البنـود [2] ، لـذا

---

[2] يلاحظ في مثل هذا النوع من المقاييس أن الثبات النهائي يكون أعلي من متوسط الارتباطات ،فاضافه بنود متعددة لبعضها البعض يؤدي لتلاشي الأخطاء في كل واحده منها ،لذا يفضل استخدام معامل ألفا لقياس الاتساق الداخلي عن

استخدمت الباحثة معامل ألفـــا لكونبـــاخ Cronbach's alpha لحســـاب الاتســـاق الداخلي،وكانت نتائج الثبات للاستبانه كما هو موضح بالجدول الآتي :

جدول (٤-٨) يوضح نتائج حساب معامل ألفا لحساب الاتساق الداخلي لاستبانه قائمة ملاحظة طفل ذو سلوك اندفاعي من فئة المعاقين ذهنيا القابلين للتعلم

عدد الحالات	مجموع عدد المفردات	معامل ألفا
ن=١٤	ن=١١٧	٠,٩

يوضح الجدول السابق أن معامل الثبات باستخدام معامل ألفا أعطي معاملا مرضيا – خاصة وأن الاستبانه تعتمد علي الآراء ،والآراء أكثر عرضه للتغير .

ومما سبق يتضح صدق وثبات الاستبانه مما يتيح للباحثه تطبيقها لانتقاء عينـــه الدراسة

- ***هذا وعلي ضوء ما سبق فقد تحددت عينة الدراسة كالآتي*** :-

العينه متجانسة تقريبا من حيث المستوي الاجتماعي و الاقتصادي- جميعهم من تلاميذ مدرسة التربية الفكرية الحكومية بمدينه نصر – وجميعهم من سكان مدينه نصر ومصر الجديدة .

وقد تم تقسيم عينه الدراسة بعـد تطبيـق اسـتبانه السـلوك الانـدفاعي علـي (الاختصاصية النفسية،المعلم،الأم ، الاختصاصية الاجتماعية) كالآتي :

<u>مجموعه تجريبية</u> قوامها (ن=١٤ تلميذ وتلميذة[١٢ولد و بنتين]) معاقين عقليا ذوي سلوك اندفاعي ، حيث تم تقسيم عينه ذوي السلوك الاندفاعي إلـــي [٦معـــاقين عقليا ذوي زمله داون (٥ أولاد ،وبنت) تتراوح أعمارهم الزمنية بين (١٢ســـنه و٨ شهور إلي ٢٠سنه و٤ شهور) وقت تطبيق الاختبار ، وتتراوح نسب ذكاءهم بـــين (٥٠- ٥٦ علي مقياس بينية الصورة الرابعة – كما حدد بواســـطة الاختصاصـــية

طريق استخدام البرنامج الفرعي لحساب الثبات في الحزمه الاحصائيه للعلوم الاجتماعية (SPSS) .(محمد الصبوة:١١٠،١٩٩٩-١١٥)

النفسية بالمدرسة)، و٨ معاقين عقليا بدون زمله داون (٧ أولاد ،وبنت) و تتـراوح أعمارهم الزمنية بين (١٠ سنوات و١٠ شهور ،إلي ١٩ سنه و٥ شهور وقت تطبيق الاختبار) ، وتتراوح نسب ذكاءهم بين (٥٠- ٦٩ علي مقياس بينية الصورة الرابعة - كما حدد بواسطة الاختصاصية النفسية بالمدرسة)]

<u>مجموعه ضابطة :</u> وقد تم اختيار أفراد المجموعة: الضابطة من طلاب المدرسة الذين لم يتم تحديدهم كذوي سلوك اندفاعي - ولم يحددوا كذوي اضطرابات سلوكية - وذلك بالاختيار العشوائي من أسماء الطلاب المقيدين في سجلات المدرسة ، قـوم العينه (ن=١٦تلميذ وتلميذة [١٠أولاد ، و٦ بنات]) معـاقين عقليـا بـدون سـلوك اندفاعي، حيث تم تقسيمهم إلي [٧معاقين عقليـا ذوي زملـه داون(٦أولاد ،وبنـت) تتراوح أعمارهم الزمنية بين (٩ سنوات و٦ شهور إلي ١٥ سنه و ٥ شهور-وقـت تطبيق الاختبار) وتتراوح نسب ذكاءهم بين (٥٠-٦٠ علي مقياس بينيـة الصـورة الرابعة - كما حدد بواسطة الاختصاصية النفسية بالمدرسة)، و ٩ معاقين عقليا بدون زمله داون (٤أولاد ،و٥ بنات) تتراوح أعمارهم الزمنية بين (١٢سنه و٥ شهور إلي ١٨ سنه و٧ شهور) و تتراوح نسب ذكاءهم بـين (٥٠-٧٥ علـي مقيـاس بينيـة الصورة الرابعة - كما حدد بواسطة الاختصاصية النفسية بالمدرسة).

<u>ثانيا الأداة الرئيسية وتشمل:-</u>

<u>بطارية اختبـار منظومـة التقيـيم المعرفـي (م.ت.م) Cognitive Assessment System(CAS)</u>

أعد المنظومة كلا من (ج.داس ،جاك نجليري[١٩٩٧ (Das,J,&Naglieri,J] وهي بطارية اختبارية فردية ، وقد أعداها بهدف تقييم العمليات المعرفية للأطفال من سن (٥-١٧سنة،عمر زمني)- بهدف تحديد جوانب القوة والضعف في أداء الأطفال سواء علي مستوي (الأداء المدرسي و التعلم ،أو تصنيف الأفراد من ذوي صعوبات التعلم ،أو قصور الانتباه ،

أو الاعاقة العقلية ،أو الموهوبين)،وتقوم علي فكرة مفادها وجود تكامـل بـين القياس السيكومتري و نظريات العمليات المعرفية ، حيـث يجمـع داس فـي هـذه النظرية بين منحي معالجة المعلومات ،الذي يسعي إلي تحديد مجموعة من العمليات

المعرفية الأولية التي يتكون منها مفهوم الذكاء وبين المنحي البيولوجي الذي يسعي إلي ربط هذه العمليات بالأسس البيولوجية – العصبية الخاصة بالسلوك ، وتعتبر أبحاث لوريا Luria في مجال علم النفس العصبي هي الأساس الذي أقام علية كلا من داس–نجليري نظريتهم و أعمالهما ، ونلاحظ أن لوريا في تناوله للمخ في مجال علم النفس العصبي يختلف في نظرته الشاملة للسلوك الظاهر ووظائف هذا السلوك حيث ربطه بالجهاز العصبي و المخ ولم يتشابه مع من اهتموا فقط بدراسة اللغة و الذاكرة و ربط ذلك بالمخ . (Das, et. al, 1997)

مواد بطارية اختبار منظومة التقييم المعرفي (م.ت.م) : (كتيب التعليمات ، كراسة التصحيح و تسجيل الاجابات ،كتاب الاختبارات الخاص بالعمليات الأربعة)،وتلك المواد غير مرتبطة بعوامل ثقافية أو إجتماعية

أبعاد بطارية اختبار منظومة التقييم المعرفي (م.ت.م) : تحدد المنظومة أربعه عمليات معرفية أساسية (التخطيط ، الانتباه، التآني ، التتابع [ت.ا.ت.ت] (Planing,Attention,Simulatenity,&Succession{PASS} . حيث تحتوي علي اختبارات أساسية (وهي عبارة عن اختبارين فرعيين علي كل عملية قياسية مثال : في عملية التخطيط :أختبار مضاهاه الأرقام ،واختبار التخطيط لحل الرموز الشفرية)،وهكذا علي كل عملية . هذا بالإضافة إلي أختبارات قياسية وتشمل (كل الاختبارات المتضمنة في البطارية للعمليات المعرفية الأربعة) ،وبذلك يكون عدد الاختبارات في البطارية الأساسية ثمانية وفي البطارية القياسية اثني عشر . وتعطي الأختبارات الفرعية درجة بمتوسط (١٠) وانحراف معياري (٣) وكل المقاييس المتجمعة تعطي درجات متوسطها (١٠٠) وانحرافها المعياري (١٥) (Das,et. al, 1997)

تقنين الاختبار في البيئة الأمريكية : تم تقنين اختبارات المنظومة من خلال تطبيقها علي عينة عشوائية،شملت قطاعات وعينات مختلفة من المجتمع الأمريكي حيث شمل عينات من التعليم العام والتربية الخاصة،وقد كان المجموع الكلي لمن طبق عليهم المقياس في عينة التقنين ٣,٧٠٢،وفي العينه المعيارية٢,٢٠٠ بالإضافة

إلى ٨٧٢ اشتركوا في دراسة الثبات و الصدق ،وقد اختيرت العينه وفق اعتبـــارات ومتغيرات :

١) العمر الزمني :من ٥سنوات إلي ١٧ سنه و ١١ شهر.

٢) الجنس: ذكور وإناث

٣) الأصول العرقية : نظرا لتحرر الاختبار من الأصول العرقية والثقافية ،فقد طبق علي عينات ذوي أصول أفريقية،وأوربية،وآسيوية ،وغيرهم سواء من الملونين أو البيض.

٤) مستوي تعليم الوالدين : شملت العينات أبناء لأباء ذوي تعليم عالي"كليات وما يعادلها"، و ذوي تعليم أقل من المدارس العليا ، وخريجي مدارس فنية

٥) شمل تطبيق الاختبار عينات من مدارس "التعليم العام–التربية الخاصة–ذوي صعوبات التعلم–الاعاقة العقلية–اضطرابات اللغة والكلام– المضطربين انفعاليا–تلف المخ– الصم– اضطراب الانتباة/النشاط الزائد–المتفوقين والموهوبين"

(Naglieri&Das,1997,27-43) (أيمن الديب:٢٠٠١، ٩٧-٩٨)

٦) ***حساب الثبات :*** استخدم المؤلفون طريقتين لحساب الثبات :

١ . الثبات باستخدام التجزئة النصـــفية Split – half method وذلـك لعمليـــات التخطيط و الانتباه واختبار معدل سرعة الكلام (اختبار فرعي في عملية التتـــابع) ، لأن هذه الاختبارات تتضمن حساب الزمن . وقد تم حساب معاملات الثبات للدرجة المعيارية للمقياس الكلي و البطارية الأساسية باستخدام معادلـــة التوافـــق الخطـــي وحساب متوسط معاملات الثبات لمجموعة التقنين باستخدام معادلـــة فيشـــر ، وقـــد أشارت النتائج إلي وجود اتساق داخلي بين المقياس الكلي والعمليات الأربعة الفرعية في البطارية القياسية . حيث تراوحت معاملات الثبات للمقياس الكلي(٠,٩٥–٠,٩٧) ومتوسط معاملات الثبات للبطاريـــة القياســـية (٠,٨٨التخطـــيط ،٠,٨٨للأنتبـــاه ، ٠,٩٣للتآني ، ٠,٩٣للتابع) أما البطارية الأساسية فقد أكدت النتائج ارتفاع معـــاملات الثبات حيث تراوحت علي المقياس الكلي ما بـــين (٠,٨٥–٠,٩٠)بمتوســـط ٠,٨٧ ومتوسط معاملات الثبات للبطارية الأساسية (٠,٨٥للتخطيط، ٠,٨٤ للانتباه، ٠,٩٠

للتآني ، ٠,٩٠ للتتابع)كذلك وصلت قيم معـــاملات الثبـــات للاختبـــارات الفرعيـــة (٠,٧٥-٠,٨٩)بمتوسط ٠,٨٢

٢ . **طريقة إعادة الاختبار Test-retest stability**: تم إعادة تطبيق الاختبار علي عينة قوامها ٢١٥ طفل من أفراد عينه التقنين تراوحت أعمار أفرادهـــا بـــين (٥-١٧سنة)-حيث طبق الاختبار علي المجموعة بفارق زمن ٩-٧٣يوم بمتوســـط ٢١ يوم من(٥-١٧سنه)وقد شملت ٣% إناث و ٤٧%ذكور، وقد توصلت النتـــائج إلـــى ثبات بطارية اختبارات منظومة التقدير المعرفي حيث أن النتائج لم تظهر تباينا كبيرا في الدرجات بين التطبيق الأول و الثاني ، وقد ظهر الفارق لصالح التطبيق الثـــاني للبطارية القياسية الكلية (٤درجات للتخطيط ، ٦ للانتبـــاه ،٥للتـــأني ،٥ للتـــابع)، و بالنسبة للبطارية الأساسية فقد ظهرت حدود التباين عـــن التطبيـــق الأول(حـــوالي ٣درجات للتخطيط ،٥ للانتباه ،٤ للتآني ،٢للتابع) وكان متوسط معامل الثبات الكلي علي كل المراحل العمرية ٠,٧٣للاختبارات الفرعية ، ٠,٨٢لكـــل مـــن البطاريـــة الأساسية و الكلية. (Das,et,al:1997,42-45)

٧) **<u>حساب الصدق Validity:</u>** استخدم المؤلفون ثلاثة طرق لحساب الصدق :

- صدق المحتوي content validity
- الصدق البنائي construct validity
- صدق المحك criterion- related validity

<u>أولا : صدق المحتوي</u>: صمم مؤلفو بطارية اختبارات منظومة التقييم المعرفي مهاما تمثل الاختبارات الفرعية للاختبار في مراحله التجريبية ،حتى توصـــلوا للاختبـــار الحالي باختباراته و مهامه الفرعيـــة التـــي تظهـــر العمليـــات المعرفيـــة لنمـــوذج (ت.ا.ت.ت)(PASS) و القائمه علي أساس نظري قوي ،يعكس المحتوي النظري الذي أعد لقياسة .

<u>ثانيا :الصدق البنائي</u>: تم تطبيق الاختبار علي عينه ذات مدي عمري واسع يتراوح بين (٥-١٧سنه) ، وبناء علي التدرج في الدرجات تبعا للمراحل العمرية المختلفـــة ،استخدمت ثلاثة طرق لقياس صدق البطارية علي مستوي الصدق البنائي :

• **ارتفاع الدرجات بتقدم العمر:**ويدل الارتفاع في متوسط الدرجات كلما تقدم المفحوصون في العمر الزمني علي صدق البطارية ، وكذلك اختلاف نوع المهام المقدمة والتي تختلف أيضا بالتقدم في العمر الزمني .وذلك باستثناء اختبار معدل سرعة الكلام والذي يطبق علي فئة عمرية (٥-٧ سنوات)

الارتباطات بين الاختبارات الفرعية للمنظومة و عمليات (ت.ا.ت.ت)(PASS)

حيث يتم حساب معاملات الارتباط بين الاختبارات الفرعية التي تقيس نفس العملية المعرفية الواحدة و ذلك باستخدام معادلة فيشر لتحديد متوسط الارتباطات للتمييز بين المراحل العمرية (٥-٧)(٨-١٧) ، فمثلا معاملات الارتباط بين الاختبارات الفرعية لعملية التخطيط (اختبار مضاهاة الأرقام-اختبار التخطيط لحل الرموز الشفرية – اختبار التخطيط- التوصيل) ، وقد أظهرت النتائج ارتفاع معاملات الارتباط للاختبارات الفرعية التي تشترك في قياس عملية معرفية واحده ،وتقل معاملات الارتباط مع العمليات الاخري ، فقد مثلت معاملات الارتباط بين الاختبارات الفرعية لعملية التخطيط دلالة قوة ، بينما مثلت معاملات الارتباط بين الاختبارات الفرعية للتخطيط مع الاختبارات الفرعية للانتباة دلالة ضعف

التحليل العاملي التوكيدي: يعتبر من أهم وسائل تحديد الصدق المحكي حيث يحدد بنية الاختبارات الفرعية التي تقيس العمليات المعرفية .ويقوم علي تحليل العلاقات بين البيانات الامبيريقية التي تتمثل في معاملات الارتباط.فيقوم بحساب معاملات الارتباط بين درجات كل اختبار و الاختبارات الاخري المطبقة علي نفس العينة من المفحوصين . وتم تقسيم عينة التقنين إلي ٤ مراحل عمرية : (٥-٧سنوات)،ومن (٨-١٠سنوات)ومن (١١-١٣سنة) ومن (١٤-١٧سنة) ثم استخدم التحليل العاملي في معالجة بيانات العينات . وأظهرت النتائج وجود ارتباطات دالة بين الاختبارات الفرعية التي تقيس نفس العملية المعرفية .

ثالثا الصدق المحكي: تم قياسه من خلال التأكد من كفاءة المنظومة في التنبؤ و التشخيص ،من خلال الدراسات التي تناولت كلا من :

١. العلاقة بين اختبارات التحصيل و اختبارات الذكاء التقليدية و مقياس تقدير العملياتالمعرفية

٢. إمكانية استخدام المفحوص للاستراتيجيات ومـدي وجـود علاقـة بـين تلـك الاستراتيجيات المستخدمة و الدرجة التي يحصل عليها من الاختبار الفرعـي – للتخطيط .
٣. القدرة التشخيصية الفارقة بين ذوي الاحتياجات الخاصة مثل (ذوي اضطرابات الانتباه– الاعاقة العقلية – صعوبات الـتعلم– تلـف المـخ) وبـين غيـر ذوي الاحتياجات الخاصة (Naglieri,J.A. & Das,J.P.:1997,pp50-60)
٤. القدرة التمييزية العالية بين الأفراد ذوي الاعاقة العقلية و ذوي زملة داون

<u>وهناك العديد من الدراسات التي استخدمت التحليل العاملي في التأكد من صدق بطارية التقدير المعرفي (ت ا ت ت) مثل :</u>

١. دراسة جـاك نجليـري. Naglieri,Jack A (ابريـل٢٠٠١) فهـم الـذكاء، الموهبة،والإبداع باستخدام نظرية (ت ا ت ت)
٢. دراسة داس .Das,J.P (١٩٩٥) الانحدار المعرفي الناجم عن التقدم في العمـر عند الأفراد ذوي زملة داون
٣. دراسة Naglieri, Jack A.&Brader J. (١٩٩٣)"استخدام التحليـل العـاملي التوكيدي لمهمات العمليات المعرفية للتخطيط ،الانتباه ، التآني،والتتابع علي عينة من أطفال الحضانة.
٤. دراسة Naglieri,Jack A.&Brader J. (١٩٩٢) " القدرة التمييزية لنمـوذج (PASS) بين العاديين وذوي اضطراب الانتباه /النشاط الزائد "
٥. دراسة Vicki;Schwean (١٩٩٢) "العمليات المعرفية والذكاء عند الأطفـال ذوي إضطراب الانتباة/ النشاط الزائد"
٦. دراسة دراسـة نجليـري Naglieri,Jack A& Das,J.P (١٩٩١)"اسـتخدام التحليل العاملي التوكيدي confirmatory لمهمات العمليات المعرفية للتخطـيط ،الانتباه ، التآني ،والتتابع "

٨) حساب الصدق و الثبات علي العينة المصرية لمنظومة التقدير المعرفي (م ت م):-

أولا: صدق المنظومة: يظهر صدق المنظومة من خلال ما أثبته مؤلفوها من كونها صادقة .و الصدق يعني أنها تستطيع أن تقيس ما وضعت لقياسة . وهذا توفر من خلال الدراسات التي اختبرت الصدق خاصة التي أكدت علي الصدق المحكي للمنظومة . كذلك أكدت نتائج دراسة كلا من أيمن الديب (٢٠٠١) ودراسة رشا محمد (٢٠٠٢)علي صدق المنظومة .حيث استطاعت التنبؤ بالأداء المدرسي من خلال أختبار للتحصيل و المقارنة بين الأختبارات التقليدية "بينية الصورة الرابعة – والسلوك التكيفي"ونتائج منظومة التقدير المعرفي . وكذلك القدرة التنبؤية لما تظهره العلاقة بين المنظومة و التحصيل الدراسي .

كذلك أكدت نتائج الدراسة الحالية علي القدرة التشخيصية الفارقة بين الأفراد ذوي الاعاقة الذهنية و صعوبات التعلم و تلف المخ.

ثانيا: ثبات المنظومة :

- تم حساب الثبات للمنظومة في دراسة أيمن الديب (٢٠٠١) حيث أعاد تطبيق المقياس علي العينة بعد ٤٥ يوم من التطبيق الأول ،وكانت نتائج معامل الارتباط دالة عند مستوي ٠,٠١مما يوضح ثبات المقياس .
- وكذلك تم حساب الثبات للمنظومة في دراسة رشا محمد (٢٠٠٢) حيث أعادت التطبيق علي العينة بعد ٢٢ يوم من التطبيق الأول وأكدت النتائج التي توصلت لها إلى ثبات المنظومة عند مستوي دلاله ٠,٠٠١
- أما بخصوص الدراسة الحالية ونظرا لعدم إمكانية إعادة التطبيق للمقياس لاستخدام الباحثة للمنحي الدينامي في التطبيق ، وكذلك نظرا للمشكلات الخاصة بالصدق والثبات والتي تواجه المناحي الدينامية ، رأت الباحثة الاكتفاء بما أكدته دراستي أيمن الديب و رشا محمد من كون المنظومة ذات صدق وثبات عاليين ، وأن المنظومة بذلك ذات صدق و ثبات علي عينة ذوي الاحتياجات الخاصة التي

طبق عليها أيمن الديب دراسته و كذلك علي عينه العاديين التي طبقت رشا محمد الدراسة عليها . وبذلك فقد استخدمت الباحثة منظومة تقديرية ذات صدق و ثبات

٩.) ***الأختبارات الفرعية للعمليات الفرعية لمنظومة التقــدير المعرفـــي (م.ت.م):–***

تحتوي منظومة التقدير المعرفي –كما سبق الإشارة – علي بطاريـــة قياســـية و بطارية أساسية

•***وتشمل البطارية القياسية علي :–*** أربعة عمليات أساسية (تخطيط–انتبـــاه–تـــآني–تتـــابع {خ. ا.ت.ت} **Planning , Attention , Simultaneous , & Successive {PASS}**)،**وتشمل كذلك علي ١٢أختبار فرعي (ثلاثـــة أختبـــارات فرعية في كل عملية أساسية من الأربع عمليات)كالآتي:**

١– عملية التخطيط :– وتشمل اختبارات

* أختبار مضاهاه الأرقام(م. أ.) (M N) Matching Numbers
* التخطيط لحل الرموز الشفرية (ت.رش) Planned Codes(PCd)

التخطيط –التوصيل (ت.وص) Planned Connections(PCn)

٢– عملية الانتباه:– وتشمل اختبارات

* أختبار الانتباه علي أساس ثبات المدرك(أ.ث م) Expressive Attention (E.A)
* أختبار البحث عن الأرقام (ب.ق) (N D) Number Detection
* أختبار الانتباه علي أساس تغير المدرك (أ. غ م) Receptive Attention (RA)

٣–عملية التآني:– وتشمل اختبارات

* أختبار المصفوفات غير اللفظية(م. غ ل) (Nv M) Nonverbal Matrices
* أختبار العلاقات اللفظية المكانية (ع.ل .م) Verbal –Spatial Relations (VSR)

أختبار ذاكرة الأشكال (ذ.ش) (F M) Figure Memory

٤– عملية التتابع :–وتشمل اختبارات

* أختبار سلاسل الكلمات (س.ك) Word Series(W S) و/ أو

* أختبار اعاده الجمل (ع.ج) Sentence Repetition (S R)

* أختبار معدل سرعة الكلام (م ع. ك) Speech Rate (Sp R) {للأعمار من ٥-٧}

أختبار أسئلة الجمل (س ج) Sentence Questions (SQ) {للأعمار من ٨-١٧}

__تشتمل البطارية الأساسية علي__:- الأربعة عمليات الأساسية (تخطيط-انتباه-تآني-تتابع (خ.ا.ت.ت} Planning , Attention , Simultaneous , & Successive {PASS}) وتشتمل كذلك علي ٨أختبار فرعي (اختبارين فرعيين في كل عملية أساسية من الأربع عمليات)،وهي العمليات التي وضع أمامها علامة {} في بطارية الاختبارات القياسية السابقة . (Naglieri,J.P. & Das,J.P. : 1997,PP9-11)*

١١) *__مواد بطارية التقييم المعرفي:__* وتشمل :

- كتيب للتعليمات
- كراسة التصحيح وتسجيل الاجابات
- كتاب الأسئلة -الخاص بالأسئلة التي تقدم للمفحوص في العمليات الأربعة (التخطيط، الانتباه ، التآني ، التتابع)

١٢) *__زمن التطبيق لمنظومة التقدير المعرفي :-__*

زمن التطبيق للبطارية القياسية =٦٠ دقيقة، وزمن التطبيق للبطارية الأساسية = ٤٠ دقيقة (Naglieri,J.P.:1999,24-27)

__١٣) التطبيق ورصد الدرجات لمنظومة التقدير المعرفي في الدراسة الحالية:-__ شمل التطبيق للمنظومة استخدام الباحثة *__منحي التقييم التقليدي__* (وهو المنحي الذي وضعه مؤلفو المنظومة ،والذي وضعوا قواعده و تعليماته في كتيب التعليمات الخاص بتطبيق الاختبار) ، *__ومنحي التقييم الدينامي__* (والقائم علي مفهوم الوساطة Mediated Learning لفيجوتسكي و فيرشتين) .

وقد تم التطبيق كالآتي :-

أولا : التطبيق ورصد الدرجات للأختبارات الفرعية التي تقيس عملية التخطيط :

يطلب من المفحوص اتخاذ مجموعه من القرارات أو الاستراتيجيات يقوم بتطبيقها أثناء حله للمشكلة التي تواجهه أثناء محاولته الوصول لحل المهمة ، ويشير الأداء المرتفع علي هذه الاختبارات إلي مدي كفاءه فعالية الوظائف المعرفية لعملية التخطيط عند المفحوص وقد حدد (Das,Naglieri:1997) وصفا لخصائص العمليات علي منظومة التقدير المعرفي:

١- تعميم الاستراتيجيات ٢- تنفيذ الخطط ٣- توقع النتائج ٤- ضبط الاندفاع ٥ - تنظيم الأفعال ٦- تصميم استجابات للمواقف الجديدة ٧- ضبط النفس ٨-تقييم الذات ٩- مراقبه الذات ١٠-استخدام استراتيجية ١١- استخدام التغذية المرتدة (Naglieri,J.P.& Das,J.A:1997,p109)

- هذا بالاضافه لمجموعه من الاستراتيجيات الخاصة بالتقويم لأداء المفحوص إما من خلال الملاحظات التي يراها الفاحص أثناء أداء المفحوص للمهمه أو من خلال سؤال الفاحص له عن الطريقة التي أجاب بها علي المهمه ، ويختلف شكل و طبيعه تلك الاستراتيجيات الخاصة بالتقويم حسب نوع المهمة ، فمثلا في أختبار مضاهاه الأرقام تكون أحد الاستراتيجيات : نظر لأول عدد في كل رقم ، أما في اختبار التخطيط لحل الرموز الشفرية فتكون أحد الاستراتيجيات هو :قال الرمز لنفسة بصوت عال ،أما في اختبار التخطيط التوصيل فتكون أحد الاستراتيجيات يذكر الرقم أو الحرف الأخير .

ومن ثم فقد كان دور الباحثة – "كفاحص/وسيط"- هو سؤال المفحوص كما هو محدد لتلك الاستراتيجية في كتاب التعليمات ،فإذا أجاب إجابة صحيحه أو وصل للإجابة الصحيحة في حدود الزمن المقرر له –حسب طبيعه المهمه- تحتسب له استجابة صحيحه و يأخذ الدرجة المقررة للمهمه ،ويتم الانتقال للعنصر التالي ، أما إذا كانت الإجابة غير صحيحة تقوم الباحثة بإعطاء ٣مساعدات متدرجة المستوي للمفحوص – كما تم شرح ذلك تفصيلا في كل من الاطارالنظري ودراسة الحالات – و قد حددت في هذه الدراسة ثلاثة مستويات متدرجة من المساعدات تقدم تاليه لتقديم المنحي التقليدي –أي السؤال بالطريقة التقليدية ،وذلك بناء علي ما تم تحديده بواسطة

مفهوم حيز النمو الممكن(ح ن م)[٣] ومراحله الاربعه . وبناء علي ذلك تم وضع ٤درجات /٤محاولات لكل مفحوص علي كل مهمة يطلب منه القيام بحل المشكلة التي تواجهه فيها وفي حاله الإجابة الصحيحة في أحد تلك المراحل المتدرجة .يتم التوقف مباشرة و إعطاء المفحوص درجه بناء علي ما توصل له في تلك المراحل .ونظرا لأن تسجيل الاجابات في كل من مضاهاه الأرقام و التخطيط لحل الرموز الشفرية قائم علي تحديد الوقت بالثواني إضافة إلى تحديد عدد الاستجابات الصحيحة ، لذلك قدمت الباحثة في الجزء الدينامي وقتا إضافيا للمفحوص ، مع التوقف عند نهاية كل فتره زمنية من المراحل الأربعة وحساب عدد الاستجابات الصحيحة التي توصل لها . أما في اختبار التخطيط التوصيل فقد قدمت الباحثة وقتا إضافيا متدرجا فقط وذلك حسب طبيعة المهمة . وبناء علي كراسة التعليمات الخاصة بالاختبار يتم حساب معدل الأداء وذلك في كل محاولة من المحاولات الأربعة وعلي كل عنصر في المهمة علي الاختبارات الفرعية

$$\text{معدل الأداء} = \frac{\text{مجموع الدرجات الصحيحة}}{\text{الزمن بالثواني}}$$

ثانيا : التطبيق ورصد الدرجات للأختبارات الفرعية التي تقيس عملية الإنتباه :-

- يطلب من المفحوص التركيز و الاستجابة للمثير مع استبعاد كل ما ليس له دخيل وليس له علاقة بالمثير . ويشير الأداء المرتفع علي هذه الاختبارات إلي مدي كفاءه فعالية الوظائف المعرفية لعملية الإنتباه،وقد حدد(Das,Naglieri:1997) وصفا لخصائص العمليات علي منظومة التقدير المعرفي:

١- التركيز الموجه نحو الهدف ٢- التركيز علي التفاصيل الاساسيه
٣- التركيز علي المعلومات المهمة ٤- مقاومة التشتت ٥- الانتباه الانتقائي
٦- بقاء الانتباه طول الوقت ٧- بقاء الجهد المبذول لفترة طويلة

(Naglieri,J.P.& Das,J.A:1997,p109)

[٣] يعرف فيجوتسكي(Vygotsky,L.S.1978,86) أن " حيز النمو الممكن "(ح ن م) Zone of Potential Development (ZPD) هو " المسافة بين مستوي النمو الحقيقي كمحدد لحل المشكلة مستقلا ومستوي النمو الممكن كمحدد بواسطة حل المشكلة تحت توجية الراشدين أو مجموعه من الأقران الأكثر قدرة "

• لا يشتمل عملية الانتباه علي استراتيجيات ملاحظة يقوم الفاحص بمتابعتها أثناء أداء المفحوص للمهمات و كذلك لا يوجد تقارير يسجلها الفاحص من خلال سؤال المفحوص عنها

•طريقة التسجيل للدرجه في الاختبارات الفرعية الثلاثة لعمليه الانتباه (الانتباه علي أساس ثبات المدرك – البحث عن الأعداد- الانتباه علي أساس تغير المدرك)تتم من خلال حساب معدل الأداء ، مثل اختباري (مضاهاه الأرقام و التخطيط لحل الرموز الشفرية) ، سواء بالمنحي التقليدي أو المنحي الدينامي. وقد كان التدخل في حال المنحي الدينامي عبارة عن ثلاثة مراحل متدرجة محدده (أنظر جيدا وحاول تحديد ......، في المرحله التالية "سؤاله عن التفاصيل المطلوب منه تحديدها" ، في المرحله الثالثة "سؤاله عن كل {صوره–شكل....} ما تحتويه{اسمه–لونه- كبير- صغير.....}") ومن خلال تلك المراحل كنت إما أن أصل إلى استجابة صحيحه أستطيع تحديد نوع المشكلة التي تواجه المفحوص بدقة (هل تخص المدخلات- العمليات – المخرجات) كما تم توضيح ذلك تفصيلا في الخلفيات النظرية ، وهذا أحد أهم ما تقدمه منظومة التقدير المعرفي من التشخيص التمييزي الفارق بين المعاقين عقليا وذوي صعوبات التعلم و ذوي اضطراب الانتباه/النشاط الزائد و ذوي التلف الدماغي.

***ثالثا* : التطبيق ورصد الدرجات للأختبارات الفرعية التي تقيس عملية التآني :**

• يطلب من المفحوص دمج المثيرات المنفصلة في مجموعه أو وحده متكاملة بحيث يرتبط كل مثير بعلاقة متبادلة مع المثيرات الأخري ، ويشير الأداء المرتفع علي هذه الاختبارات إلي مدي كفاءه فعالية الوظائف المعرفية لعملية التآني ، وقد حدد(Das,Naglieri:1997) وصفا لخصائص العمليات علي منظومة التقدير المعرفي:

١- عمل تكامل بين الكلمات من خلال وضعها في أفكار

٢- رؤية الأجزاء ككل أو كمجموعه

٣- رؤية الأشياء المتعددة في نفس الوقت ، مما يتيح للمفحوص القدرة علي إدراك اوجه الشبه والاختلاف بينها ٤- التعبير عن علاقات الجزء/الكلمة

٥- فهم الاختلافات الناتجة عن تغير موقع نفس المثير

٦- فهم العلاقات اللفظية والمفاهيم ٧- توظيـف المعلومـات المكانيـة (Naglieri,J.P.& (Das,J.A:1997,p109

مما سبق نلاحظ : اعتماد عمليه التآني نوعا ما علي ما قدمـه علمـاء الـنفس الجشطلتيون من ادراك الكل و ادراك التفاصيل ،ومن عمل علاقات ترابط واختلاف بين الاجزاء المكونه للمثير ،ومن ادراك الحيز/السياق المكاني الذي يحيط المشـكلة التي يرغب المفحوص في الوصول لحل لها .وترجع الباحثة – من وجهه نظرهـا- وجود هذا الاتفاق في بعض الآراء بين علماء الـنفس الجشـطلتيون و مـا قدمـه (Das,Naglieri:1997) في منظومتهما الي اعتمادهما علـي منحـي معرفـي- بيولوجي الخاص بالسلوك ،حيث أنهما وضعا أسس منظومتهما علي ما قدمه عـالم النفس لوريا من نظرة متطورة غير تقليدية للعمليات العقلية خلال تناوله لهـا علـي أساس علم النفس العصبي .

- طريقة التسجيل للدرجه في الاختبـارات الفرعيـة الثلاثـة لعمليـه التـآني (المصفوفات غير اللفظية- العلاقات اللفظية المكانية- ذاكرة الأشكال) مـن خـلال تسجيل مجموع عدد الاجابات الصحيحة دون التقيد بزمن ،حيث تحتسب درجة واحده لكل استجابة صحيحه/ الوصول لحل صحيح للمهمه . هذا عند التطبيق باسـتخدام المنحي التقليدي ،أما عند التطبيق باستخدام المنحي الدينامي قدمت للمفحوص المهمه كما هو مدون بكتاب التعليمات فان أعطى استجابة صحيحه تسجل الباحثة له درجه واحده وتسأله عن سبب اختياره لتلك الاستجابة وتحاول التأكد من أنه يعرف الكيفية التي توصل من خلالها للاستجابة الصحيحة وإلا تقوم بشرح مبسط لسبب الاختيـار لتلك الاستجابة وتناقش مع المفحوص في سبب اختيار أحد البدائل دون غيـره .... هذا في حال الاستجابة الصحيحة .

أما في حاله الاستجابة غير الصحيحة فقد حددت مسبقا ثلاثة مراحل متدرجة من المساعدات التي تقدمها للمفحوص كالآتي (التدخل الأول "بص كويس علي المهمـه المطلوب منه الإجابة عنها ،مع تكرار السؤال المدون بكراسة التعليمات للاختبار لكن بلغة ابسط "،

التدخل الثاني "صف إيه اللي أنت شايفة هنا في الشكل ده/في كل صف وكـل عمود -مع الاشاره لها لتجنب الدخول في مفهومي الصف والعمود لأنهما دخيلـين

علي المثير الأصلي المطلوب من المفحوص حل المشكلة به مع تكرار السؤال المدون بكراسة التعليمات" التدخل الثالث "كل العناصر اللي هنا في الصفحة دي/الصف ده/ العمود ده شبه بعض ازاي – حسب المطلوب في المهمه وحسب نوع المفهوم الكلي بالمهمة أيضا– يعني تحط اية علشان تكمل المربع اللي ناقص")

وهنا أضع درجه للمفحوص في حاله الاستجابة حسب المرحله التي استجاب فيها كالآتي :

مثال *افتراضي للتوضيح*

العنصر	*استجابة المفحوص*	*الدرجة الخام*
١	*اجابة صحيحه من التدخل الدينامي في المرحله الرابعة*	١/٠/٠/٠
٢	*اجابة صحيحه من التدخل الدينامي في المرحله الثالثة*	١/٠/٠
٣	*اجابة صحيحه من التدخل الدينامي في المرحله الثانية .*	١/٠
٤	*اجابة صحيحه مباشرة عند السؤال بالمنحي التقليدي*	١

ومن خلال تلك المراحل كنت إما أن يصل المفحوص إلى استجابة صحيحه يستطيع الفاحص من خلالها تحديد نوع المشكلة التي تواجه المفحوص بدقة (هل تخص المدخلات– العمليات – المخرجات) كما تم توضيح ذلك تفصيلا في الخلفيات النظرية ، أو التأكد من وجود خلل ما في الجزء الخاص بعملية التآني في المخ –أي وجود تلف ما عند المفحوص ،وهذا أحد أهم ما تقدمه منظومة التقدير المعرفي من التشخيص التمييزي الفارق بين المعاقين عقليا وذوي صعوبات التعلم و ذوي اضطراب الانتباه/النشاط الزائد و ذوي التلف الدماغي.

رابعا: **التطبيق ورصد الدرجات للأختبارات الفرعية التي تقيس عملية التتابع :**

يطلب من المفحوص دمج المثير داخل تتابع متسلسل مرتب بشرط ربط كل مثير بعلاقة مع المثير التالي له ، ويشير الأداء المرتفع علي هذه الاختبارات إلي مدي كفاءه فعالية الوظائف المعرفية لعملية التآني،وقد حدد (Das,Naglieri:1997)

وصفا لخصائص العمليات علي منظومة التقدير المعرفي: ١- النطق في أصوات منفصلة في سلسله متتابعة

٢-القدرة علي التعبير عندما توضع الكلمة في ترتيب ذي معني

٣- أداء الاجزاء الرئيسية للجملة بنفس ترتيبها ٤- ادراك المثيرات في تتابع

٥- تنظيم التسلسل أثناء التلفظ بالكلام ٦- إعمال الأصوات في ترتيب خاص

(Naglieri,J.P.& Das,J.A:1997,p109)

طريقة التسجيل للدرجه في الاختبارات الفرعية الثلاثة لعمليه التتابع (سلاسل الكلمات-اعاده الجمل-معدل سرعة الكلام/أو اسئله الجمل) هي نفس الطريقة التي تم بها تسجيل الدرجة في الاختبارات الفرعية الثلاثة لعمليه التآني، من خلال تسجيل مجموع عدد الاجابات الصحيح دون التقيد بزمن ،حيث تحتسب درجة واحده لكل استجابة صحيحه/ الوصول لحل صحيح للمهمه . هذا عند التطبيق باستخدام المنحي التقليدي ،أما عند التطبيق باستخدام المنحي الدينامي قدم للمفحوص المهمه كما هو مدون بكتاب التعليمات فان أعطى استجابة صحيحه اسجل له درجه واحده ، *وإذا فشل في الاستجابة أقدم له سلسلة متدرجة من التدخلات في محاول للوصول بالمفحوص إلي أن يقوم بالوظائف المعرفية الخاصة بعملية التتابع.*

<u>*١٤)تحويل الدرجات الخام إلى معيارية:*</u> تحول الدرجة الخام إلى درجات معياريه باستخدام جداول تحويل خاصة نحصل من خلالها علي الدرجة القياسية ثم تحول إلى درجه معيارية حسب الفئات العمرية (سنه/شهر/يوم) ونظرا لعدم إمكانية إعادة التطبيق للبطارية كما يفترض واضعوها ، وذلك لأسباب تخص المنحي الدينامي ، لذلك رأت الباحثة إمكانية استخدام جداول المقارنة بين التطبيقين الأول والثاني والتي تهدف أساسا إلى التعرف علي ثبات التطبيق ومدي التدهور وانخفاض الأداء علي العمليات المعرفية وكذلك مدي الارتقاء النسبي في كل عملية ، للمقارنه بين أداء المفحوص علي الاختبارات بالطريقة التقليدية و أداؤه بالطريقة الديناميه .ويتم تصنيف الدرجات وفقا لمعايير المنظومة وفقا للجدول الآتي:

الدرجة المعيارية	التصنيف	النسبة المئوية المتضمنة في المنحني الاعتدالي نظريا	العينه المعيارية
١٣٠- وأكثر	ممتاز جدا	%٢,٢	%١,٨
١٢٠-١٢٩	ممتاز	%٦,٧	%٧,٨
١١٠-١١٩	متوسط مرتفع	%١٦,١	%١٧,٦
٩٠-١٠٩	متوسط	%٥٠,٠	%٤٩,٠
٨٠-٨٩	دون المتوسط	%١٦,١	%١٤,٥
٧٠-٧٩	منخفض عن المتوسط	%٦٠٧	%٦,٨
أقل من ٦٩	منخفض جدا عن المتوسط	%٢,٢	%٢,٥

<u>٥١) المعالجة الإحصائية:</u>

تم استخدام الأساليب الإحصائية التالية في المعالجة لبيانات الدراسة :

- *اختبار "ت" (t-test)*
- *حجم التأثير " d"*
- *تحليل التباين لمتغيرين ANOVA*
- *حجم التأثير "إيتا٢"*
- *معامل ارتباط بيرسون*

<u>٦) إجراءات الدراسة:</u>

١. تم اختيار عينة الدراسة (المجموعه التجريبية) من خلال تطبيق استمارة ملاحظة طفل ذو سلوك إندفاعي من فئه المعاقين عقليا القابلين للتعلم.
٢. تم اختيار المجموعه الضابطة من باقي أفراد المدرسة الذين لم يوصفوا علي أنهم ذوي سلوك اندفاعي باختيار عشوائي من كشوف المدرسة.
٣. تم تطبيق مقياس(PASS) علي المجموعتين التجريبية والضابطة باستخدام المنحي التقليدي وباستخدام المنحي الدينامي[٤]
٤. تم التعامل الإحصائي مع النتائج ومناقشتها
٥. تمت دراسة بعض الحالات المختارة ،مع أمثلة للتدخل الوسيط مع كل حالة

[4] حيث أن المنحي التقليدي هو المرحلة التطبيقية الأولي في التقييم الدينامي

الفصل الخامس

نتائج الدراسة و مناقشتها

- مقدمة
- نتائج الدراسة ومناقشتها
- دراسة لبعض الحالات المختارة
- خاتمة الدراسة و التعليق علي النتائج
- التوصيات و التطبيقات و البحوث المقترحة

أولاً مقدمة :

- يعتمد الوصف الإحصائي للظواهر المختلفة علي الكشف عن مدي تجمع بياناهـا العددية أومدي تشتتها ، والعلاقات المختلفة التي تربط كل ظاهر بأخرى والقيمة العددية لهذا الارتباط . ولهذا تهدف الباحثة في معالجتها الإحصائية للبيانات إلي معرفة متوسطاتها المختلفة و نزعتها المركزية لتلخيصها في صـورة مـوجزة توضح أهم خواصها والتعرف علي مدي انتشـار و انحـراف أفرادهـا عـن المتوسطات ،حتى تستطيع وصف العينه وصفا شاملا .
- ويؤكد فؤاد البهي (١٩٨٦: ٢٣) "أن الوصف الإحصائي الشامل للعينـة يمهـد تمهيدا صحيحا للتحليل الإحصائي المناسب لأنه يوضح الخـواص الإحصـائية للظاهرة" ومن ثم تري الباحثة ضروري وصف عينـه الدراسـة مـن خـلال (المتوسط- الوسيط- الانحراف المعياري – الالتواء – التفرطح/ التفلطح):
- تتكون عينة الدراسة الحالية من ٣٠ طفل وطفلة من المعاقين عقليا القابلين للتعلم ، منهم (١٤ ذوي سلوك إندفاعي ، ١٦ بدون سلوك إندفاعي) ، وتشـتمل عينـة الدراسة (٣٠طفل) علي (٧أطفال معاقين عقليا ذوي زملة داون، ٦أطفال عقليـا ذوي زملة داون وذوي سلوك إندفاعي ، ٨أطفال معـاقين عقليـا ذوي سـلوك إندفاعي، ٩أطفال معاقين عقليا فقط) تم إختبار جميع أفـراد العينـة (٣٠طفـل وطفلة) علي منظومة التقييم المعرفي باستخدام المنحي التقليدي وكذلك باستخدام المنحي الدينامي . ولكي تستطيع الباحثة تحديد الأسلوب الإحصائي المناسـب لمعالجة درجات أداء العينة قامت أولا بحساب كلا من (المتوسـط- الوسـيط- الانحراف المعياري – الالتواء – التفرطح/ التفلطح) للعينة الكليـة ، و لعينتـي ذوي وبدون السلوك الاندفاعي ، ولعينات ذوي وبـدون زملـة داون والسـلوك الاندفاعي ، وذلك بهدف الوصول لمنطقية اسـتخدام إحصـاء بـارامتري أو لا بارامتري .(أنظر الملحق رقم (٢).
- من خلال الوصف الإحصائي للعينات ،يحق للباحثة إستخدام الإحصاء البارامتري لتحليل نتائج العينة إحصائيا

التساؤل الأول: ويشمل أداء العينة الكلية:-

"هل هناك فرقا دالا بين درجات أفراد العينه الكلية كما يعبر عنها الأداء التقليدي ،مقارنه بالأداء الدينامي" وذلك في:

- **المستوي الأول : الدرجة الكلية علي المنظومة**
- **المستوي الثاني : درجات العمليات الأربعة (PASS)**
- **المستوي الثالث : درجات المهام الفرعية للعمليات الأربعة**

جدول (٥-١)

يوضح اختبار(ت) للفروق بين متوسط التقييم الدينامي والتقليدي لأداء "العينة الكلية" علي منظومة التقييم المعرفي

	منظومة التقييم المعرفي	المتوسط	الانحراف المعياري	ت	مستوي الدلالة	قيمة d	حجم التأثير
	الدرجة الكلية –المنحي التقليدي/ و الدرجة الكلية –المنحي الدينامي	٢١,٦	٣٤,٨	٣,٨ –	٠,٠٠١	١,٤	كبير
	التخطيط	٥,٨	٧,٩	٣-	٠,٠٠١	١,١	كبير
	التآني	٤,٢	١٠,١	٣,٥-	٠,٠٠١	١,٣	كبير
	الانتباه	٤,٩	٦,٧	٢,٨-	٠,٠١	١	كبير
	التتابع	٦,٨	١٠	٢,٧-	٠,٠١	١	كبير
التخطيط	مضاهاه الأرقام	١,١	٢,٥	– ٢,٨	٠,٠١	١	كبير
	التخطيط لحل الرموز	٢,٢	٢,٥	٢,٦ –	٠,٠٥	١	كبير
	التخطيط- التوصيل	٢,٥	٢,٩	٢,٤ –	٠,٠٥	٠,٩	كبير
التآني	مصفوفات غير لفظية	١	٤,٦	٣,٢-	٠,٠١	١,٢	كبير
	علاقات لفظية مكانية	١,٩	٣,٢	٢,٩-	٠,٠١	١,١	كبير
	ذاكره الأشكال	١,٣	٢,٤	٢,٨-	٠,٠١	١	كبير
الانتباه	ثبات المدرك	٢,٣	٣,٢	٢,٧-	٠,٠١	١	كبير
	اكتشاف الأعداد	١,٤	١,٩	٢ –	٠,٠٥	٠,٧	كبير

	تغير المدرك	١,٢	١,٦	-١,٤	غير دال *	٠,٥	متوسط
التتابع	سلاسل الكلمات	٢,٦	٣,٧	-٢,٣	٠,٠٥	٠,٩	كبير
	اعاده الجمل	٢	٣,٣	-٢,٨	٠,٠١	١	كبير
	أسئلة الجمل	٢,٢	٣,١	-٢,٦	٠,٠٥	١	كبير

(د.ح.= ٢٩)

<u>مناقشة نتائج التساؤل الأول:-</u>

من الجدول السابق ومن التحليل الإحصائي للنتائج ومن الدراسات السابقة والخلفيات النظرية يتضح :

١- توجد فروق دالة بين متوسطي الدرجة الكلية للقياس بالمنحي التقليدي وللقياس بالمنحي الديناميي.لصالح التقييم الديناميي

٢- توجد فروق دالة بين متوسطي الدرجة الكلية للقياس بالمنحي التقليدي والقياس بالمنحي الديناميي في العمليات الأربعة(التخطيط، التآني، الانتباه، التتابع)

وهذا يتفق مع دراسة ***Day, Jeanne&* Cordon, *Luis(1993)*** فـي أن أداء الأطفال في مجموعات بها تدخل وسيط يكون أكثر كفـاءة مـن أدائهـم فـي مجموعات بدون وساطة ،وكذلك فإن أداء الأطفال الذين تلقوا تدخلا وسيطا فـي الاختبارات البعدية أفضل من أداء الأطفال الذين لم يتلقوا تدخلا وسيطا .

٣- توجد فروق دالة بين متوسطي الدرجة الكلية للقياس بالمنحي التقليدي والقياس بالمنحي الديناميي علي جميع الاختبارات الفرعية لاختبار(PASS) لصالح التقييم الديناميي ،عدا اختبار الانتباه الاستقبالي (تغير المدرك)

وهذا يتفق مع دراسة **Heinrich*(1991)*** حيث يري أنه عند مقارنـة درجـات المجموعه التجريبية في انتقال أثر التدريب علي مهمتين متشابهتين مع درجاتهم في انتقال أثر التدريب علي مهمتين غير متشابهتين (والتي تلقوا فيها وساطة) وجد نوعا من التحسن في درجاتهم ولكنه تحسن غير دال.

وكذلك تتفق مع دراسة **Haywood &Miller(2002)** حيث أشاروا لعدم تحسن أداء عينة من الذين يعانون من إصابة دماغيه علي أختبارات تقيس التذكر سواء في اختبار الأشكال المعقدة واختبار الذاكرة اللفظية في حالة استخدام التدخل الوسيط .

وهذا يتفق مع ما ورد في الإطار النظري من قدرة التقييم الدينامي علي البحث عن مؤشرات التطور والتنمية وأقصي أداء ممكن ،وكذلك قدرته علي مقارنة أداء الفرد نفسة في أوقات مختلفة وفي مهام مختلفة

كذلك اهتمامه بأسلوب وعمليات النمو العقلي.

التساؤل الثاني :- ويشمل أداء الأفراد ذوي السلوك الاندفاعي وغير ذوي السلوك الاندفاعي :

- وهنا ستتم مقارنه أداء الأفراد ذوي السلوك الاندفاعي باستخدام المنحي التقليدي مع أدائهم باستخدام المنحي الدينامي
- وكذلك مقارنه أداء الأفراد غير ذوي السلوك الاندفاعي باستخدام المنحي التقليدي مع أدائهم باستخدام المنحي الدينامي
- ثم مقارنه أداء الأفراد ذوي السلوك الاندفاعي والأفراد غير ذوي السلوك الاندفاعي باستخدام المنحي التقليدي مع أدائهم باستخدام المنحي الدينامي ذلك للإجابة علي التساؤل :

"هل هناك فرقا دالا بين درجات الأفراد ذوي السلوك الاندفاعي والأفراد غير ذوي السلوك الاندفاعي ، كما يعبر عنها الأداء باستخدام المنحي التقليدي مقارنه بالأداء بالمنحي الدينامي " وذلك في المستويات الآتية :-

- **المستوي الأول : الدرجة الكلية علي المنظومة**
- **المستوي الثاني : درجات العمليات الأربعة (*PASS*)**
- ***المستوي الثالث : درجات المهام الفرعية للعمليات الأربعة***

جدول (٥-٢)

يوضح اختبار(ت)للفروق بين متوسطي التقييم الديناميو والتقليدي لأداء "ذوي السلوك الاندفاعي" علي منظومة التقييم المعرفي

المجموعات		المتوسط	الانحراف المعياري	ت	مستوي الدلالة	قيمة d	حجم التأثير
الدرجة الكلية –المنحي التقليدي/ و الدرجة الكلية –المنحي الديناميو		١٩,٩	٣٥,٥	٣,٤-	٠,٠٥	١,٨	كبير
التخطيط		٥,١	٧,٥	٢,٥-	٠,٠٥	١,٤	كبير
التآني		٣,٨	١٠,٧	٢,٧-	٠,٠٥	١,٥	كبير
الانتباه		٤,٦	٦,٩	١,٨-	غير دال	٠,٩	كبير
التتابع		٦,٤	١٠,١	١-	غير دال	١,١	كبير
التخطيط	مضاهاه الأرقام	١	٢,٢	٢,٤-	٠,٠٥	١,٣	كبير
	التخطيط لحل الرموز	١,٩	٢,٤	٢,٢-	٠,٠٥	١,١	كبير
	التخطيط-التوصيل	٢,٣	٢,٩	٢,٢-	٠,٠٥	١,١	كبير
التآني	مصفوفات غير لفظية	١	٥,٧	٢,٤-	٠,٠٥	١,٣	كبير
	علاقات لفظية مكانية	١,٧	٣,١	٢,٢-	٠,٠٥	١,١	كبير
	ذاكره الأشكال	١,١	١,٩	٢-	غ.د	١,١	كبير
الانتباه	ثبات المدرك	٢,١	٣,٦	٢,٢-	٠,٠٥	١,٢	كبير
	اكتشاف الأعداد	١,٣	١,٤	١-	غ.د	٠,٦	متوسط

	تغير المدرك	١,٢	١,٩	١-	غ.د	٠,٦	متوسط
لغة	سلاسل الكلمات	٢,٦	٣,٩	١,٦-	غ.د	٠,٩	كبير
	اعاده الجمل	٢,٣	٣,٧	٢,٢-	٠,٠٥	١,٧٠	كبير
	أسئلة الجمل	١,٥	٢,٦	١,٥-	غ.د	٠,٨	كبير

(د.ح. = ١٣)

مما سبق يتضح أنه:

١- توجد فروق دالة بين متوسطي القياس بالمنحي التقليدي والقياس بالمنحي الدينامي لأداء الأفراد ذوي السلوك الاندفاعي علي مستوي الدرجة الكلية لمنظومة التقييم المعرفي

وتتفق تلك النتيجة مع دراسة (Mace, Amy;& Boyajian (2001 حيث أشارت إلي أن الأطفال في سن ما قبل المدرسة يحتاجون لتعلم كيفية ضبط الاندفاع .وكذلك إلي ظهور درجة عالية علي نموذج ضبط النفس عند الأطفال ذوي اضطراب نقص الانتباه/النشاط الزائد مما يدل علي قدر كبير من الاندفاعية عند الأداء علي اختبارات أكثر تعقيدا وتشمل علي مهام أكثر صعوبة وتحتاج لوقت زمني ودقة أكثر

وكذلك تتفق النتائج الحالية مع نتائج دراسة زكريا الشربيني (١٩٩٢) حيث أشار إلي أن : تبين ارتفاع متوسط درجات مفاهيم الفراغ في بعدين ،والعدد،والمادة ،والكم المتصل ،والكم المنفصل لدي الأطفال ذوي المستوي المنخفض في الاندفاعية (المتأنين) ،بينما ينخفض متوسط تلك المفاهيم لدي الأطفال ذوي المستوي المرتفع من الاندفاعية (المندفعين)

وتختلف مع دراسة (Naglieri & Readon(1992 حيث أشارا إلي١. انخفاض أداء المجموعة التي تعاني اضطراب الانتباه /النشاط الزائد عن المجموعة التي لا تعاني اضطراب الانتباه /النشاط الزائد علي كافة عمليات المنظومة

٢. ظهر القصور علي الأداء بوضوح في عملية الانتباة ،والتخطيط والتتابع
٣. لم يظهر أثر القصور علي عملية التآني

٢.توجد فروق دالة بين متوسطي القياس بالمنحي التقليدي والقياس بـــالمنحي الدينامي لأداء الأفراد ذوي السلوك الاندفاعي علي عمليات(التخطيط،التــآني) علـــي منظومة التقييم المعرفي

دراسة Naglieri & Paolitto(1997) حيث أشارا إلي

١- انخفاض الأداء علي اختبارات عمليتي التخطيط والإنتباة وكذلك سلاسل الكلمات من مهام عملية التتابع

٢-تأثر القدرات المعرفية لدي ذوي اضطراب الانتبــاه /النشـــاط الزائـــد بشـــكل المدخلات مثل القدرة علي الاستماع للمثيــر والعمليـــات مثـــل اســـتخدام الخطـــط والاستراتيجيات

٣.لا توجد فروق دالة بين متوسطي القياس بالمنحي التقليدي والقياس بـــالمنحي الدينامي لأداء الأفراد ذوي السلوك الاندفاعي علي عمليات(الانتباة، التتـــابع) علـــي منظومة التقييم المعرفي

دراسة Naglieri & Das(1990) حيث أشارا إلي أن ذوو اضطراب نقـــص الانتباه /النشاط الزائد حصلوا علي درجات منخفضة علي كـــل مـــن التخطـــيط و الانتباة (لكن الانتباة كان هو الأقل) ،و كذلك أظهروا درجات داخل المعدل ســـواء علي التتابع أو التآني

٤.توجد فروق دالة بين متوسطي القياس بالمنحي التقليدي والقياس بـــالمنحي الدينامي علي كل الاختبارات الفرعية لمنظومة التقييم المعرفي عدا(ذاكرة الأشكال، اكتشاف الأعداد تغير المدرك، سلاسل الكلمات، أسئلة الجمل)

دراسة زكريا الشربيني(١٩٩٢) حيث تبين ارتفاع متوسط درجات مفاهيم الفراغ في بعدين ،والعدد،والمادة ، والكم المتصل ،والكم المنفصـــل لـــدي الأطفـــال ذوي المستوي المنخفض في الاندفاعية (المتأنين) ،بينما ينخفض متوسط تلك المفاهيم لدي الأطفال ذوي المستوي المرتفع من الاندفاعية (المندفعين)

٢. أن مفاهيم الفراغ في بعدين ،و المادة ،والوزن من المفاهيم التـــي يتـــأخر ظهورها لدي الأطفال. ،فلم تصل نسبة الأطفال الذين بإمكـــانهم الاســـتجابة علـــي اختبارات هذه الأجزاء إلى ٧٥% فأكثر إلا في الفئة العمرية (٨-٩سنوات).

٣ .أي أنه في ضوء النتائج الحالية لا يمكن للأطفال التوصل لمفهوم الفراغ في بعدين قبل عمر ٨ سنوات. كما لا يصل الأطفال إلي مفهوم العدد قبل عمر خمس سنوات . ٤.وأن الأطفال لا يمكنهم التوصل إلي مفهوم الاحتفاظ بالمادة الا في الفئة العمرية (٨-٩سنوات) ٥. ويصل الأطفال إلي مفهوم الكم المتصل فـــي الفئـــة العمرية (٧-٨سنوات) ،وهي نفسها الفئة العمرية التي يصل عنـــدها الطفـــل إلـــي مفهومي الوزن و الكم المنفصل

ثانيا:- الأفراد غير ذوي السلوك الاندفاعي:-

جدول (٥-٣)

يوضح اختبار(ت) للفروق بين الدرجة الكلية لأداء "غير ذوي السلوك الاندفاعي" علي منظومة التقييم المعرفي

المجموعات	المتوسط	الانحراف المعياري	ت	مستوي الدلالة	قيمة d	حجم التأثير
الدرجة الكلية -المنحي التقليدي/ و الدرجة الكلية -المنحي الدينامي	٢٣,١	٣٤,٤	٢,١-	٠,٠٥	١,١	كبير
التخطيط	٦,٣	٨,٣	١,٩-	غ.د	١	كبير
التآني	٤,٦	٩,٦	٢,٢-	٠,٠٥	١,١	كبير
الانتباه	٥,١	٦,٦	٢,٣-	٠,٠٥	١,٢	كبير
التتابع	٧,٢	٩,٩	١,٨-	غ.د	٠,٩	كبير
التخطيط / مضاهاه الأرقام	١,٣	٢,٨	١,٨-	غ.د	٠,٩	كبير

	التخطيط لحل الرموز	٢,٤	٢,٦	-١,٩	غ.د	١	كبير
	التخطيط- التوصيل	٢,٧	٢,٩	-٢,١	٠,٠٥	١,١	كبير
التآني	مصفوفات غير لفظية	١	٣,٦	-٢,٢	٠,٠٥	١,١	كبير
	علاقات لفظية مكانية	٢,١	٣,٣	-١,٩	غ.د	١	كبير
	ذاكره الأشكال	١,٤	٢,٨	-٢,١	٠,٠٥	١	كبير
الانتباه	ثبات المدرك	٢,٤	٢,٩	-١,٨	غ.د	٠,٩	كبير
	اكتشاف الأعداد	١,٤	٢,٣	-١,٨	غ.د	١	كبير
	تغير المدرك	١,٢	١,٤	-١,٥	غ.د	٠,٧	متوسط
التتابع	سلاسل الكلمات	٢,٦	٣,٦	-١,٦	غ.د	٠,٧	متوسط
	اعاده الجمل	١,٨	٢,٩	-١,٧	غ.د	٠,٩	كبير
	أسئلة الجمل	٢,٢	٣,١	-٢,١	٠,٠٥	١,١	كبير

(د.ح. = ١٥)

ومما سبق يتضح أنه:

١. توجد فروق دالة بين متوسطي القياس بالمنحي التقليدي والقياس بـــالمنحي الدينامي لأداء الأفراد غير ذوي السلوك الاندفاعي علي منظومة التقيـــيم المعرفـــي وهذا يتفق مع دراســـة ***Day, Jeanne& Cordon, Luis(1993)*** فـــي أن أداء الأطفال في مجموعات بها تدخل وسيط يكون أكثر كفاءة من أدائهم في مجموعات بدون وساطة ،وكذلك فإن أداء الأطفال الذين تلقوا تدخلا وسيطا فـــي الاختبـــارات البعدية أفضل من أداء الأطفال الذين لم يتلقوا تدخلا وسيطا .

٢- توجد فروق دالة بين متوسطي القياس بالمنحي التقليدي والقياس بالمنحي الدينامي لأداء الأفراد ذوي السلوك الاندفاعي علي عمليتي(التآني ،الانتباة) منظومة

التقييم المعرفي وهذا يتفق مع دراسة *Das,& Naglieri(1997)* حيث ١- وجود تباين بين العمليات المعرفية مما يدل علي ضعف في القدرات العقلية بشكل عام بالإضافة إلى اختلال في أداء الوظائف المعرفية بالمخ ٢ - أظهرت النتائج دلالات واضحة علي القصور خاصة في عملية التآني ،وكذلك أظهرت دلالات أفضل علي التخطيط .

٣- لا توجد فروق دالة بين متوسطي القياس بالمنحي التقليدي والقياس بالمنحي الدينامي لأداء الأفراد ذوي السلوك الاندفاعي علي عمليتي(التخطيط، التتابع) علي منظومة التقييم المعرفي

وهذا يتفق مع دراسة *Naglieri,& Das (1990)* حيث أظهر ذوو اضطراب نقص الانتباه /النشاط الزائد درجات منخفضة علي كل من التخطيط و الانتباة (لكن الانتباة كان هو الأقل) ،و كذلك أظهروا درجات داخل المعدل سواء علي التتابع أو التآني

٢. أظهر ذوو إعاقات نمائية انخفاضا ملحوظا علي جميع العمليات المعرفية الأربعة ،وقد ظهرت أقل تلك الدرجات علي التخطيط

٣. أظهر ذوو صعوبات قرائية قصورا علي مهام عملية التخطيط مع درجات منخفضة بشكل ملحوظ علي مهام عملية الانتباه

٤- توجد فروق دالة بين متوسطي القياس بالمنحي التقليدي والقياس بالمنحي الدينامي علي الاختبارات الفرعية لمنظومة التقييم المعرفي عدا(*مضاهاه الأرقام، التخطيط لحل الرموز، العلاقات اللفظية المكانية، ثبات المدرك، اكتشاف الأعداد، تغير المدرك، سلاسل الكلمات، إعادة الجمل*) وهذا يتفق مع دراسة زكريا الشربيني(١٩٩٢)حيث تبين ١. أن مفاهيم الفراغ في بعدين ،و المادة ،والوزن من المفاهيم التي يتأخر ظهورها لدي الأطفال. ،فلم تصل نسبة الأطفال الذين بإمكانهم الاستجابة علي اختبارات هذه الأجزاء إلى ٧٥% فأكثر إلا في الفئة العمرية (٨-٩سنوات). ٢ .أي أنه لا يمكن للأطفال التوصل لمفهوم الفراغ في بعدين قبل عمر ٨ سنوات. كما لا يصل الأطفال إلي مفهوم العدد قبل عمر خمس سنوات . ٣.وأن

الأطفال لا يمكنهم التوصل إلي مفهوم الاحتفاظ بالمادة الا في الفئـــة العمريـــة (٨-٩سنوات) ٤. ويصل الأطفال إلي مفهوم الكم المتصل في الفئـــة العمريـــة (٧-٨سنوات) ،وهي نفسها الفئة العمرية التي يصل عندها الطفل إلي مفهومي الوزن و الكم المنفصل

ثالثا: مقارنة أداء الأفراد ذوي السلوك الاندفاعي مع الأفراد غير ذوي السلوك الاندفاعي:-

أولا :المستوي الأول : الدرجة الكلية علي المنظومة

جدول (٥-٤)

اختبار تحليل التباين الأحاديANOVA لأداء ذوي السلوك الاندفاعي وغير ذوي السلوك الاندفاعي علي منظومة التقييم المعرفي

		تقليدي				دينامي			
		النسبة الفائية	الدلالة	ايتا	حجم التأثير	النسبة الفائية	الدلالة	ايتا	حجم التأثير
الدرجة الكلية		٠,٢٤	غ.د.	٠,٦٨	كبير	٠,٠٠٥	غ.د.	٠,٨١	كبير
التخطيط		٠,٧	٠,٠٥	٠,٤	كبير	٠,١	غ.د	٠,٥	كبير
التآني		٠,٤	غ.د	٠,٤	كبير	٠,١	غ.د	٠,٧	كبير
الانتباه		٠,١	غ.د	٠,٥	كبير	٠,٢	غ.د	٠,٥	كبير
التتابع		٠,١	غ.د	٠,٤	كبير	٠	غ.د	٠,٥	كبير
التخطيط	مضاهاه الأرقام	٠,٩	٠,٠٥	٠,٢	كبير	٠,٢	غ.د	٠,٦	كبير
	التخطيط لحل الرموز	٠,٤	غ.د	٠,٥	كبير	٠	غ.د.	٠,٤	كبير
	التخطيط- التوصيل	٠,٤	غ.د	٠,٥	كبير	٠	غ.د	٠,٤	كبير
[illegible]	المصفوفات غير	——	---	٠	غ.د	٠,٩	٠,٠١	٠,٧	كبير

	اللفظية								
	العلاقات اللفظية المكانية	٠,١	غ.د	٠,١	متوسط	٠,٠٢	غ.د	٠,٦	كبير
	ذاكره الأشكال	١,٩	٠,٠١	٠,٤	كبير	٠,٧	٠,٠٥	٠,٤	كبير
الانتباه	ثبات المدرك	٠,١	غ.د	٠,٥	كبير	٠,٣	غ.د	٠,٥	كبير
	اكتشاف الأعداد	٠,١	غ.د	٠,٣	كبير	١	٠,٠١	٠,٢	كبير
	تغير المدرك	٠,٠١	غ.د	٠,٤	كبير	٠,٤	غ.د	٠,١	متوسط
التتابع	سلاسل الكلمات	٠	غ.د	٠,٤	كبير	٠,٠٢	غ.د	٠,٤	كبير
	اعاده الجمل	٠,٣	غ.د	٠,٤	كبير	٠,٢	غ.د	٠,٣	كبير
	أسئلة الجمل	١,٢	٠,٠٥	٠,٤	كبير	٠,٢	غ.د	٠,٤	كبير

(د.ح = ١،٢٨)

مما سبق يتضح أنه:-

١-.لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أداء ذوي السلوك الاندفاعي وغير ذوي السلوك الاندفاعي علي منظومة التقييم المعرفي

وتتفق النتائج هذه مع دراسة حمدي الفرماوي(١٩٨٧) حيث وجود فروق داله بين مجموعه ذوي الزمن الأطول في الإجابة (المترويين) ومجموعه ذوي الزمن الأقل (المندفعين)وذلك بالنسبة لمستوي الذكاء ،وهي فروق لصالح ذوي الزمن الأقل أخطاء ،وقد بلغ متوسط الذكاء المقاس لدي الأطفال المندفعين (١٠٣,٣) وهي قيمة أقل من متوسط الذكاء عند الأطفال المترويين ،حيث أن متوسط ذكاءهم (١١٨,٥٩) ، ومن ذلك يتضح أن الأطفال المترويين يتميزون بمستوي ذكاء أعلي من الأطفال المندفعين

٢- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أداء ذوي السلوك الاندفاعي وغير ذوي السلوك الاندفاعي علي العمليات الأربعة لمنظومة التقييم المعرفي.بالمنحي التقليدي ،وكذلك بالمنحي الدينامي ، عدا عملية التخطيط باستخدام المنحي الدينامي وتتفق هذه النتائج مع وهذا يتفق مع دراسة Naglieri,& Das (1990) حيث

أظهر ذوو اضطراب نقص الانتباه /النشاط الزائد درجات منخفضة علي كل من التخطيط و الانتباه (لكن الانتباه كان هو الأقل) ،و كذلك أظهروا درجات داخل المعدل سواء علي التتابع أو التآني ٢. أظهر ذوو إعاقات نمائية انخفاضا ملحوظا علي جميع العمليات المعرفية الأربعة ،وقد ظهرت أقل تلك الدرجات علي التخطيط

٣. أظهر ذوو صعوبات قرائية قصورا علي مهام عملية التخطيط مع درجات منخفضة بشكل ملحوظ علي مهام عملية الانتباه

تتفق تلك النتيجة مع دراسة Naglieri & Readon(1992) حيث أشارا إلي

١. انخفاض أداء المجموعة التي تعاني اضطراب الانتباه /النشاط الزائد عن المجموعة التي لا

تعاني اضطراب الانتباه /النشاط الزائد علي كافة عمليات المنظومة

٢. ظهر القصور علي الأداء بوضوح في عملية الانتباة ،والتخطيط والتتابع

٣. لم يظهر أثر القصور علي عملية التآني

٣. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أداء ذوي السلوك الاندفاعي وغير ذوي السلوك الاندفاعي بالمنحي التقليدي ، وبالمنحي الدينامي عدا علي الاختبارات الفرعية(مضاهاه الأرقام بالمنحي التقليدي ،والمصفوفات غير اللفظية بالمنحي الدينامي،وذاكرة الأشكال بالمنحي التقليدي و الدينامي،واكتشاف الأعداد بالمنحي الدينامي،وأسئلة الجمل بالمنحي التقليدي)

وتتفق النتائج تلك مع دراسة UniS;& Juan,-P(1990) حيث أشارت إلي

١.وجود علاقة قوية بين الفشل التالي والتروي علي الأداء المعرفي أثناء العرض الأول للمهمة الاستدلالية

٢.حصل أصحاب الفشل التالي للاندفاعية علي درجات منخفضة عن أصحاب الفشل التالي للتروي علي كل من أختبار الذكاء ومتاهات راقن للقدرة الانتباهية ،وكذلك علي اختبارات الحساب وتقديرات المعلمين

٣."سرعة التفكير " مقابل "بطئ التفكير" كما عرف كاجان بناء النمط المعرفي ، لا يأتي من مجموعات متجانسة: الأطفال السريعين -الدقيقين يكونون ذوي فشل تــال متروي، و الأطفال البطيئين -الغير دقيقين يكونون ذوي فشل تال اندفاعي .

ودراسة حمدي الفرماوي(١٩٨٧) حيث وجود فروق داله بين مجموعــه ذوي الزمن الأطول في الإجابة (المترويين) ومجموعه ذوي الزمن الأقل (المندفعين) وذلك بالنسبة لمستوي الذكاء ،وهي فروق لصالح ذوي الزمن الأقل أخطاء ،وقد بلغ متوسط الذكاء المقاس لدي الأطفال المندفعين (١٠٣,٣) وهي قيمة أقل من متوسط الذكاء عند الأطفال المترويين ،حيث أن متوسط ذكاءهم (١١٨,٥٩) ، ومــن ذلــك يتضح أن الأطفال المترويين يتميزون بمستوي ذكاء أعلي من الأطفال المندفعين

وهذا يتفق مع ما ورد في الاطار النظري من ما أشار له كاجان(١٩٦٥) مــن وجود علاقة سالبة بين الاندفاع والتحصيل الدراسي ،كذلك ما أوضحه علم الــنفس المعرفي من سمات الاندفاعيين من وقوع في عدد أكبر من الأخطاء ،وكذلك ما ورد في الاطار النظري من تأثير الاندفاعية علي الأداء كأحد معوقات الاداء .

<u>التساؤل الثالث :- ويشمل :-</u>

- **أداء الأفراد المعاقين عقليا، ذوي سلوك اندفاعي ، وذوي زمله داون (ن=٦)**
- **و أداء الأفراد المعاقين عقليا، ،بدون سلوك اندفاعي ، وذوي زمله داون(ن= ٧)**
- **وأداء الأفراد المعاقين عقليا، ، ذوي سلوك اندفاعي،و بدون زمله داون(ن= ٨)**
- **وأداء الأفراد المعاقين عقليا، ، بدون سلوك اندفاعي، وبدون زمله داون(ن= ٩)**

للإجابة علي التساؤل:

"هل هناك فرقا دالا بين درجات الأفراد ***المعاقين عقليا، ذوي سلوك انــدفاعي ، وذوي زمله داون ، و أداء الأفراد المعاقين عقليا، ،بدون ســلوك انــدفاعي ، وذوي زمله داون ، وأداء الأفراد المعاقين عقليا، ، ذوي ســلوك انــدفاعي،و بدون زمله داون ، وأداء الأفراد المعاقين عقليا، ، بــدون ســلوك انــدفاعي،***

وبدون زمله داون،كما يعبر عنها الأداء باستخدام المنحي التقليدي مقارنه بالأداء بالمنحي الدينامي" وذلك في المستويات الآتية :-

- ***المستوي الأول : الدرجة الكلية علي المنظومة***
- ***المستوي الثاني : درجات العمليات الأربعة (PASS)***
- ***المستوي الثالث : درجات المهام الفرعية للعمليات الأربعة***

للإجابة علي هذا التساؤل تم مقارن الأداء باستخدام المنحي التقليدي مع الأداء باستخدام المنحي الدينامي لكل مجموعه من المجموعات الأربعة علي المستويات الثلاثة.

جدول (٥-٥)

أختبار(ت) للفروق بين الدرجة الكلية لأداء غير ذوي السلوك الاندفاعي

المجموعات	مجموعة ١[1]				مجموعة٢[2]				مجموعة ٣[3]				مجموعه ٤[4]			
	م	ع	ت	د	م	ع	ت	د	م	ع	ت	د	م	ع	ت	د
الدرجة الكلية بالمنحي التقليدي مع الدرجة الكلية بالمنحي الدينامي	١٠,٣	١٧,٨	١,٤	غ.د	٩,٤	١٩,٥	١,٣	غ.د	٨,٩	٧,٤	٣,٤	[illegible]	١٢,٩	٢٣,٧	١,٦	غ.د
التخطيط بالمنحي التقليدي مع الدرجة الكلية بالمنحي الدينامي	١,٥	٣,٧	١	غ.د	١,٧	٤,١	١,١	غ.د	٢,٤	٠,٧	٩	[illegible]	٢,٣	٤,٦	١,٥	غ.د
التآني بالمنحي التقليدي مع الدرجة الكلية بالمنحي الدينامي	٣	٣,٦	٢,١	غ.د	٤	٧,٨	١,٤	غ.د	١,٣	١,٤	٢,٥	[illegible]	٠,٩	١٠,٣	١,٧	غ.د
الانتباه بالمنحي التقليدي مع الدرجة الكلية بالمنحي الدينامي	٣,٢	٦,٨	١,١	غ.د	١,٧	٢,٦	١,٧	غ.د	٣,٥	٢,١	٤,٦	[illegible]	١,٣	٢,٧	١,٥	غ.د
التتابع بالمنحي التقليدي مع الدرجة الكلية بالمنحي الدينامي	٢,٧	٥,٢	١,٣	غ.د	٢	٥,٣	١	غ.د	٢,٤	١,٥	٤,٥	[illegible]	٣,٣	٧,١	١,٤	غ.د
التخطيط: مطابقة الأرقام	١	٢,٤	١	غ.د	١,٣	٣,٤	١	غ.د	٢٥,٥	٢,٤	٢٩,٤	[illegible]	١,٧	٣,٣	١,٥	غ.د

---

[1] أداء الأفراد المعاقين عقلياء ذوي سلوك اندفاعي ، وذوي زمله داون (ن=٦) ، د.ح = ٥

[2] و أداء الأفراد المعاقين عقلياء بدون سلوك اندفاعي ، وذوي زمله داون(ن= ٧) ، د.ح = ٦

[3] وأداء الأفراد المعاقين عقلياء ، ذوي سلوك اندفاعي،و بدون زمله داون(ن= ٨)، د. ح = ٧

[4] وأداء الأفراد المعاقين عقلياء ، بدون سلوك اندفاعي، وبدون زمله داون(ن= ٩) ، د.ح = ٨

	التخطيط لحل الرموز	٠,٢	٠,٤	١	غ د	٠,١	٠,٤	١	غ د	٠,٣	١,٣	٠,٦	غ د	٠,٢	٠,٤	١,٥	غ د
	التخطيط- التوصيل	٠,٣	٠,٨	١	غ د	٠,٣	٠,٥	١,٥	غ د	٠,٦	٢,٩	٠,٦	غ د	٠,٤	٠,٩	١,٥	غ د
[illegible]	مصفوفات غير لفظية	٠	٠	٠	غ د	٢,٧	٤,٩	١,٥	غ د	٧,٥	٥,٣	٤	[illegible]	٢,٦	٤,٨	١,٦	غ د
	علاقات لفظية مكانية	٢	٣,١	١,٦	غ د	٠,٧	١,٥	١,٣	غ د	٦,٨	٩,٣	٢,١	[illegible]	١,٤	٣	١,٥	غ د
	ذاكرة الأشكال	١	٢	١,٢	غ د	٠,٦	١,٥	١	غ د	٢,٢	٢,٧	٢,٤	[illegible]	١,٩	٣,٢	١,٨	غ د
[illegible]	ثبات المدرك	١,٣	٢,٣	١,٤	غ د	٠,٧	١,٣	١,٥	غ د	١٠,٥	١٠,٤	٢,٨	[illegible]	٠,٢	٠,٧	١	غ د
	اكتشاف الأعداد	٠,٣	٠,٨	١	غ د	٠,٧	١,٩	١	غ د	٣,١	٤,٤	٢	[illegible]	٠,٩	١,٨	١,٥	غ د
	تغير المدرك	١,٥	٣,٧	١	غ د	٠,٣	٠,٨	١	غ د	٠,٤	١,١	١	غ د	٠,٢	٠,٧	١	غ د
[illegible]	سلاسل الكلمات	٠,٧	١,٦	١	غ د	٠,٦	١,٥	١	غ د	٤,٢	٥,٦	٢,١	[illegible]	١,٣	٣	١,٣	غ د
	اعادة الجمل	١,٨	٣,٣	١,٤	غ د	٠,٧	١,٩	١	غ د	٢	٣,٧	١	غ د	١,٤	٣,١	١,٤	غ د
	أسئلة الجمل	٠,٢	٠,٤	٦	غ د	٠,٧	١,٩	١	غ د	١,٣	١,٨	٢	غ د	٠,٦	١,١	١,٥	غ د

من الجدول يتضح :

١. **المجموعه الأولي:** لا توجد فروق دالة بين متوسطات القياس بالمنحي التقليدي والقياس بالمنحي الدينامي لأداء الأفراد في *المجموعة الأولي* علي منظومة التقييم المعرفي سواء في الأداء الكلي أو العمليات الأربعة أو المهام

٢. **المجموعة الثانية:** لا توجد فروق دالة بين متوسطات القياس بالمنحي التقليدي والقياس بالمنحي الدينامي لأداء الأفراد في المجموعة الثانية علي منظومة التقييم المعرفي سواء في الأداء الكلي أو العمليات الأربعة أو المهام

٣. **المجموعه الثالثة:**

١) **الدرجة الكلية:** توجد فروق دالة بين متوسطات القياس بالمنحي التقليدي (١٠,٦) والقياس بالمنحي الدينامي(١٩,٥) لأداء الأفراد الكلي في *المجموعة*

الثالثة علي منظومة التقييم المعرفي ، بمستوي دلالة (٠,٠١) لصالح المنحي الدينامي .

٢) **التخطيط:** توجد فروق دالة بين متوسطات القياس بالمنحي التقليدي (٣,١) والقياس بالمنحي الدينامي(٥,٥) لأداء الأفراد الكلي في *المجموعة الثالثة* علي عملية التخطيط علي منظومة التقييم المعرفي ، بمستوي دلالة (٠,٠٠١) لصالح المنحي الدينامي .

أ. توجد فروق دالة بين متوسطات القياس بالمنحي التقليدي (١) والقياس بالمنحي الدينامي(٢٦,٥) لأداء الأفراد الكلي في *المجموعة الثالثة* علي مهمه *مضاهاه الأرقام* ، بمستوي دلالة (٠,٠٠١) لصالح المنحي الدينامي

ب. لا توجد فروق دالة بين متوسطات القياس بالمنحي التقليدي(٢,١) والقياس بالمنحي الدينامي(٢,٤) لأداء الأفراد الكلي في *المجموعة الثالثة* علي *مهمه حل الرموز*،

ج. لا توجد فروق دالة بين متوسطات القياس بالمنحي التقليدي (٢,٣) والقياس بالمنحي الدينامي(٣) لأداء الأفراد الكلي في *المجموعة الثالثة* علي مهمه التخطيط- التوصيل

٣) **التآني:** توجد فروق دالة بين متوسطات القياس بالمنحي التقليدي (١,٩) والقياس بالمنحي الدينامي(٣,١) لأداء الأفراد الكلي في *المجموعة الثالثة* علي عملية التآني علي منظومة التقييم المعرفي ، بمستوي دلالة (٠,٠٥) لصالح المنحي الدينامي .

أ. توجد فروق دالة بين متوسطات القياس بالمنحي التقليدي (١) والقياس بالمنحي الدينامي(٨,٥) لأداء الأفراد الكلي في *المجموعة الثالثة* علي مصفوفات غير لفظية ، بمستوي دلالة (٠,٠١) لصالح المنحي الدينامي

ب. توجد فروق دالة بين متوسطات القياس بالمنحي التقليدي (١) والقياس بالمنحي الدينامي(٧,٨) لأداء الأفراد الكلي في المجموعة الثالثة علي علاقـات لفظيـة مكانية ، بمستوي **دلالة** (٠,٠٥) لصالح المنحي الدينامي

ج. توجد فروق دالة بين متوسطات القياس بـالمنحي التقليـدي (١,١) والقيـاس بالمنحي الدينامي(٣,٤) لأداء الأفراد الكلي في *المجموعة الثالثة* علـي مهمـه ذاكرة الأشكال، بمستوي دلالة (٠,٠٥) لصالح المنحي الدينامي

٤) **الانتباه:** توجد فروق دالة بين متوسطات القيـاس بـالمنحي التقليـدي (١,٤) والقياس بالمنحي الدينامي(٤,٩) لأداء الأفراد الكلي في *المجموعـة الثالثـة* علـي عملية الانتباه علي منظومة التقييم المعرفي ، بمستوي دلالة (٠,٠١) لصالح المنحي الدينامي

أ. توجد فروق دالة بين متوسطات القياس بالمنحي التقليدي (٢,٥) والقياس بالمنحي الدينامي(١٣) لأداء الأفراد الكلي في *المجموعة الثالثة* علي الانتباة علي أساس ثبات المدرك ، بمستوي دلالة (٠,٠٥) لصالح المنحي الدينامي

ب. توجد فروق دالة بين متوسطات القياس بالمنحي التقليدي (١) والقياس بالمنحي الدينامي(٤,١) لأداء الأفراد الكلي في *المجموعة الثالثة* علي مهمه اكتشاف الأعداد ، بمستوي دلالة (٠,٠٥) لصالح المنحي الدينامي

ج. لا توجد فروق دالة بين متوسطات القياس بالمنحي التقليدي (١,٣) والقياس بالمنحي الدينامي(١) لأداء الأفراد الكلي في *المجموعة الثالثة* علي مهمه الانتباه علي أساس تغير المدرك

٥) **التتابع:** توجد فروق دالة بين متوسطات القياس بالمنحي التقليدي (٣,٦) والقياس بالمنحي الدينامي(٦) لأداء الأفراد الكلي في *المجموعة الثالثة* علي عملية التتابع علي منظومة التقييم المعرفي ، بمستوي دلالة (٠,٠١) لصالح المنحي الدينامي

أ. توجد فروق دالة بين متوسطات القياس بالمنحي التقليدي (٢,٣) والقياس بالمنحي الدينامي(٦,٥) لأداء الأفراد الكلي في *المجموعة الثالثة* علي مهمه سلاسل الكلمات ، بمستوي دلالة (٠,٠٥) لصالح المنحي الدينامي

ب. لا توجد فروق دالة بين متوسطات القياس بالمنحي التقليدي (٢) والقياس بالمنحي الدينامي(٤) لأداء الأفراد الكلي في *المجموعة الثالثة* علي مهمه إعادة الجمل

ج. لا توجد فروق دالة بين متوسطات القياس بالمنحي التقليدي (١,٧) والقياس بالمنحي الدينامي(٣) لأداء الأفراد الكلي في *المجموعة الثالثة* علي مهمه أسئلة الجمل

٤. **المجموعه الرابعة:** لا توجد فروق دالة بين متوسطات القياس بالمنحي التقليدي والقياس بالمنحي الدينامي لأداء الأفراد في المجموعة الرابعة علي منظومة التقييم المعرفي سواء في الأداء الكلي أو العمليات الأربعة أو المهام

*****تعليق*****

أرادت الباحثة من التحليل الإحصائي للمجموعات الجزئية الأربعة توضيح أن مجموعه ذوي السلوك الاندفاعي تأثرت نتائجها في المحور السابق بكــون وجــود أفراد معاقين عقليا ذوي زملة داون في عينه ذوي السلوك الاندفاعي ، وقــد ظهــر ذلك بوضوح خلال فصل المجموعات الأربعة والتعامل إحصائيا مع كل مجموعـــه علي حده .

مناقشة النتائج:-

١- لا توجد فروق دالة بين متوسطات القياس بالمنحي التقليدي والقيــاس بــالمنحي الدينامي لأداء الأفراد ذوي زملة داون ذوي السلوك الاندفاعي علي منظومة التقيــيم المعرفي سواء في الأداء الكلي أو العمليات الأربعة أو المهام

٢- لا توجد فروق دالة بين متوسطات القياس بالمنحي التقليدي والقياس بالمنحي الدينامي لأداء الأفراد ذوي زملة داون علي منظومة التقييم المعرفي سواء في الأداء الكلي أو العمليات الأربعة أو المهام

وتتفق النتائج هذه مع دراســة (Molina& Perez(1993 حيــث وجــدت أن
١.الأداء القبلي لمجموعة ذوي زمله داون في مستوي دال منخفض عن المجموعــة ذات الاعاقة العقلية بدون زمله داون في الثلاث عمليات المعرفية

٢.الأداء البعدي للمجموعه الضابطة لذوي زمله داون لم يوجد اختلاف دال بــين ذوي زمله داون و المعاقين عقليا في درجات عمليه التآني ، أما الاختبار البعــدي للمجموعه التجريبية فلا يوجد اختلاف بين أداء ذوي زمله داون والمعاقين عقليــا علي درجه التخطيط

وكذلك دراسة (Bower& Hayez(2002 التي أشارت إلي أن وجود فروق دالة بين درجات المجموعتين في الذاكرة قصيرة المدى علي مقياس بينية-٤ ، وقــد ظهر أداء الأطفال ذوي زملة داون (ز.د) متدني بشكل دال علي مهمات الذاكرة قصيرة المدى مقارنة بالمجموعة غير ذوي زملة داون (ز.د)

٢. وجود فروق دالة بين درجات الذاكرة السمعية والــذاكرة البصــرية فــي كــلا المجموعتين، مع وجود درجات منخفضة بشكل دال علي الذاكرة الســمعية قصــيرة المدى عند مجموعه ذوي زملة داون

٣- توجد فروق دالة بين متوسطات القياس بالمنحي التقليــدي والقيــاس بــالمنحي الدينامي لأداء الأفراد المعاقين عقليا ذوي السلوك الاندفاعي الدرجة الكلية لمنظومة التقييم المعرفي ،وعلي العمليات الأربعة .

٤- توجد فروق دالة بين متوسطات القياس بالمنحي التقليــدي والقيــاس بــالمنحي الدينامي لأداء الأفراد المعاقين عقليا ذوي السلوك الاندفاعي علي الاختبارات الفرعية ،عدا (*مهمه حل الرموز*، التخطيط- التوصيل،الانتباة الاستقبالي(ثبــات المــدرك)، سلاسل الكلمات، إعادة الجمل)تتفــق تلــك النتيجــة مــع دراســة Naglieri & Readon(1992) حيث أشارا إلي١. انخفاض أداء المجموعة التي تعاني اضطراب الانتباه /النشاط الزائد عن المجموعة التي لا تعاني اضطراب الانتباه /النشاط الزائد علي كافة عمليات المنظومة ٢. ظهر القصور علي الأداء بوضوح في عملية الانتباة ،والتخطيط والتتابع ٣. لم يظهر أثر القصور علي عملية التآني

وكذلك دراسة زكريا الشربيني(١٩٩٢)حيث تبين

١. أن مفاهيم الفراغ في بعدين ،و المادة ،والوزن من المفاهيم التي يتأخر ظهورها لدي الأطفال. ،فلم تصل نسبة الأطفال الذين بإمكانهم الاستجابة علي اختبارات هذه الأجزاء إلى ٧٥% فأكثر إلا في الفئة العمرية (٨-٩سنوات).

٢ . أي أنه لا يمكن للأطفال التوصل لمفهوم الفراغ في بعدين قبل عمر ٨ سنوات. كما لا يصل الأطفال إلي مفهوم العدد قبل عمر خمس سنوات

٣. وأن الأطفال لا يمكنهم التوصل إلي مفهوم الاحتفاظ بالمادة الا في الفئة العمرية (٨-٩سنوات) ٤. ويصل الأطفال إلي مفهوم الكم المتصل في الفئة العمرية (٧-٨سنوات) ،وهي نفسها الفئة العمرية التي يصل عندها الطفل إلي مفهومي الوزن و الكم المنفصل

وهذا يتفق مع ما ورد في الاطار النظري من أن ذوي زملة داون يتصفون بشكل عام بقدرات ادراكية أقل،كما يعانون من مشكلات في الذاكرة البصرية والسمعية والذاكرة قصيرة المدي ،كذلك يفتقرون إلي القدرة علي حل المشكلات ويرجع ذلك لاعتماد القدرة علي حل المشكلات علي الخبرات السابقة وعلي مدي القدرة علي الاستفادة منها،مما يؤثر سلبا علي أدائهم ،وتري البحوث أن بداية التدهور عند تلك الفئة يبدأ من سن عامين تقريبا.

<u>التساؤل الرابع :- ويجيب علي التساؤل:</u>

"هل هناك علاقة بين العمر الزمني ودرجه الاستفادة من القياس التفاعلي الدينامي" كما تظهر في :-

- **المستوي الأول :علاقة العمر الزمني مع الدرجة الكلية للعينه الكلية**
- **علاقة العمر الزمني مع درجه العمليات الأربعة للعينه الكلية**
- **علاقة العمر الزمني مع درجه المهام الفرعية للعمليات الأربعة للعينه الكلية.**

<u> خطة التحليل الإحصائي للإجابة علي هذا التساؤل:-</u>**

*نظرا لصغر حجم العينه داخل كل فئة عمرية فقد دمجت كل ثلاث مراحل عمرية متتالية معا وبذلك تم المقارنة بين ثلاث مجموعات عمرية **هي:**

١.المجموعة العمرية من(٩-١٢) ٢. المجموعة العمرية من(١٣-١٦)

٣. المجموعة العمرية من(١٧-٢٠)

* من ثم وللإجابة علي التساؤل السابق يتم :

١- معالجة نتائج العينه الكلية وصولا للفروق الارتقائيـــة عبـــر العمـــر للدرجـــة الكلية،وللعمليات الأربعة،ولمهام العمليات. علي كل من المنحي التقليدي و المنحي الدينامي.

٢- معالجة نتائج العينه الكلية لتحديد المعدل العام لسرعة الارتقاء علـــي الدرجـــة الكلية للمنظومة ، وعلي العمليات الأربعة علي كل من المنحي التقليدي و المنحـــي الدينامي

<u>أولا: النتائج الخاصة بالفروق الارتقائية العينه الكلية علي كل من المنحي التقليدي والمنحي الدينامي:-</u>

جدول(٥-٦)

يوضح المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيمة ت ومستوي دلالتها في المرحلة العمرية الممتدة من (٩-٢٠سنة)

الدرجة الكلية	المنحي التقليدي				المنحي الدينامي			
	م	ع	ت	د	م	ع	ت	د
٩-١٢	٩,٨	٧,٤	٢,٢	٠,٠٥	١٢,٢	١٢,٢	٢,٣	٠,٠٥
١٣-١٦	٤,٥	١,٤			٥,٣	٣,٦		
١٧-٢٠	٥,٧	٣,٤	١,٢	غ.د	١٠,١	٨,١	٢	٠,٠٥
عملية التخطيط	المنحي التقليدي				المنحي الدينامي			
	م	ع	ت	د	م	ع	ت	د
٩-١٢	٩,٨	٧,٤	٢,٩	٠,٠١	١٢,٢	١٢,٢	٢,١	٠,٠٥
١٣-١٦	٤,٥	١,٤	١,٢	غ.د	٥,٤	٣,٦	٢	٠,٠٥

١٧-٢٠	٥,٧	٣,٤			١٠,١	٨,١		
عملية التأني	المنحي التقليدي				المنحي الدينامي			
	م	ع	ت	د	م	ع	ت	د
٩-١٢	٥,٦	٥,٨	١,٩	غ.د	١٦,٤	١٨,٣	٢,٦	٠,٠٥
١٣-١٦	٣	٠			٤,٨	٢,٨		
١٧-٢٠	٥,٦	٤,٣	٢,٤	٠,٠٥	١٦,٢	١١,٦	٣,٨	٠,٠٠١
عملية الإنشاء	المنحي التقليدي				المنحي الدينامي			
	م	ع	ت	د	م	ع	ت	د
٩-١٢	٧,٢	٦,٦	٢,٣	٠,٠٥	٩	٩,٦	١,٨	غ.د
١٣-١٦	٣,٤	١			٤,٢	٣		
١٧-٢٠	٦,١	٣,١	٣,٢	٠,٠٠١	١٠	٧,٨	٢,٧	٠,٠١
عملية الذكاء	المنحي التقليدي				المنحي الدينامي			
	م	ع	ت	د	م	ع	ت	د
٩-١٢	٨,٤	١٢,١	١,٦	غ.د	١١,٢	١٨,٣	١,٤	غ.د
١٣-١٦	٣,٦	٢,٣			٤,٥	٤,٥		
١٧-٢٠	١١,٧	١٠,٥	٣	٠,٠٠١	١٩,٢	١٩,٣	٢,٩	٠,٠٠١

من الجدول السابق يتضح أن :-

١. أوضحت الدراسة أن الانتقال من الفترة العمرية الخاصة بسنوات ١٣-١٦ إلي الفترة العمرية التالية الخاصة بسنوات من ١٧-٢٠ تشهد زيادة غير دالة في مسار الارتقاء وقد أكدت الدراسات الفسيولوجية والعصبية وجود قوة تأثير للعوامل الفسيولوجية والبيولوجية علي عمليات الارتقاء في فترات عمرية معينة ، مثل دراسة (فادية علوان:١٩٩٢) و التي تؤكد حدوث تغيرات حيوية في النشاط

الكهربائي للمخ عند الأطفال في الأعمار (٤-٦-١٠-١٢-١٤) ،كذلك تؤكد حدوث تغيرات عصبية في خلايا المخ خلال هذه السنوات تتمثل في نشأه وتطور بعــض الموصلات العصبية الجديدة في قشرة المخ ومن ثم ترجع الباحثة الدلالة الواضـــحه للاختلاف بين المرحلة العمرية من ١٣-١٦ عن المرحلتين السابقة اللاحقة لها إلي ما توصلت له الدراسات السابقة .

٢. أظهر الأطفال في المرحلة العمرية الأكبر سنا قدرة علـــي الاســتفادة مـــن التدخل الدينامي علي الدرجة الكلية للمنظومة

٣. أظهر الأطفال في المرحلة العمرية الأكبر سنا قدرة علـــي الاســتفادة مـــن التدخل الدينامي علي عملية التخطيط

٤. أظهر الأطفال في المرحلة العمرية الأكبر سنا(١٧-٢٠) قدرة علي نمطـــي المعالجة المتآنية والمتعاقبة بالمنحي التقليدي بشكل دال أكثر من الذين يصـــغرون عنهم سنا (٩-١٢)(١٣-١٦)وهذا ما أكده كيربي وداس (١٩٧٧) وأرجعا ذلك إلي علاقة نسبة الذكاء والقدرة علي التحصيل واستخدام الطفل أوتفضيلة استخدام نمطي المعالجة الآنية والمتعاقبة

٥. أظهر التدخل الدينامي تحسنا دالا علي أداء الأطفال الأصغر سنا في نمـــط المعالجة المتآنية ،ولم يظهر ذلك علي نمط المعالجة المتعاقبة وترجع الباحثة ذلـــك إلي أن المعالجة المتآنية للمعلومات لا تتطلب درجة مرتفعة مـــن الانتبـــاه حيـــث يسترجع الفرد الصور و الأشكال التي سبق له تعلمها أو مرت في خبراته الســـابقة (فادية علوان :١٩٩٢)(**Schnieder& Shiffrin,1977**) أما المعالجة المتعاقبـــة فتتطلب جهدا وتركيزا أعمق للانتباه لكل عنصر من عناصر المشكلة . ويؤكد كـــل من (داس وكيربي،١٩٧٧) و (فادية علوان:١٩٩٢) أن نظام التعليم الذي يتلقـــاه الطفل يؤثر علي تفضيلة لاستخدام أحد النمطين عـــن الآخـــر . وترجـــع الباحثـــة التحسن لأفراد العينة بشكل أكثر دلالة علي نمط المعالجة المتآنية -إضـــافة إلـــي السابق - إلي كون العينة من ذوي السلوك الاندفاعي ، ونظرا لأن مهام المعالجـــة المتآنية تشتمل علي ما يقيس الاندفاعية مثل- المصفوفات الغير لفظية- هذا يفسر

تأثر أفراد العينة بالتدخل الدينامي في تقليل أثر الإندفاعية مما ظهر بشكل دال علي النتائج

٦.وتتفق الباحثة مع ما تؤكده أبحاث علم النفس وكذلك تشير له فادية علوان (١٩٩٢) من أن دراسة إرتقاء وظيفة ما باعتبارها داله للعمر من خلال حساب الفروق بين المتوسطات عبر العمر لا يعطي مؤشرا عن معدل إرتقاء هذه الوظيفة أو الشكل الذي تنتظم فيه عبر العمر ،من ثم وجب المعالجة للبيانات من خلال معاملات الانحدار لحساب متوسط التغير الذي يطرأ علي الوظيفة المراد قياسها عبر العمر وكذلك تحديد مؤشرات عن شكل العلاقة .

جدول(٥-٧)

يوضح المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيمة ت ومستوي دلالتها في المرحلة العمرية الممتدة من (٩-٢٠سنة)

المرحلة العمرية	تقليدي م	تقليدي ع	تقليدي ت	تقليدي د	دينامي م	دينامي ع	دينامي ت	دينامي د	تقليدي م	تقليدي ع	تقليدي ت	تقليدي د	دينامي م	دينامي ع	دينامي ت	دينامي د
	متشابهات الأرقام								حل الرموز							
٩-١٢	١,٨	١,٨	١,٩	غ.د	٣,٦	٥,٨	١,٧	غ.د	٣	٤,٥	١,٤	غ.د	٣,٢	٤,٩	١,١	غ.د
١٣-١٦	١	٠			١,٣	٠,٧			١,٤	١			١,٧	١,٩		
١٧-٢٠	١	٠	٠	غ.د	٤,١	٣,٣	٣,٤	٠,٠٠١	٣,١	٣,١	٣,١	٠,٠٥	٣,٧	٣,٩	١,٨	٠,٠٥
	التخطيط- التوصيل								المصفوفات غير اللفظية							
٩-١٢	٠	١,٣	٦,٦	٠,٠٠١	٥,٤	١,٧	٤,٤	٠,٠٠١	١	٠	٠	غ.د	١,٢	١٢,٤	٢,٣	٠,٠٥
١٣-١٦	٣,١	٠,٧			٢,٤	١,٢			١	٠			٢,٢	٢,١		
١٧-٢٠	١,٦	٠,٩	١,٨	٠,٠٥	٢,٣	١,٧	٠,٢	غ.د	١	٠	٠	غ.د	٦,٢	٤,٨	٣	٠,٠٠١
	علاقات لفظية-مكانية								ذاكرة الأشكال							
٩-١٢	٣	٤,٥	١,٦	غ.د	٤,٨	٦,١	٢,٤	٠,٠٥	١,٦	١,٢	١,٩	غ.د	٢,٤	٢,١	١,٢	غ.د
١٣-١٦	١	٠			١,٣	٠,٧			١	٠			١,٢	١		
١٧-٢٠	٣	٤	٢	٠,٠٥	٥,٦	٤,٦	٢,٧	٠,٠٠١	١,٦	٠,٩	٢,٦	٠,٠١	٤,٢	٢,٧	٢,٢	٠,٠٠١
	ثبات الإدراك								اكتشاف الأعداد							
٩-١٢	٤,٦	٥,٤	٢,٤	٠,٠٥	٥	٥,٧	١,٥	غ.د	١,٤	١	١,٩	غ.د	٢,٤	٣,١	١,٩	غ.د
١٣-١٦	١,٤	١			٢,٢	٢			١	٠			١	٠		
١٧-٢٠	٢,٦	٦,٤	٢,٣	٠,٠٥	٤,٦	٢,٨	١,٦	غ.د	٢	١,٧	٢,٣	٠,٠٥	٣,١	٣,٣	٢,٧	٠,٠١
	تآزر الإدراك								سلاسل الكلمات							
٩-١٢	١,٢	٠,٤	١,٩	غ.د	١,٦	١,٣	١,٩	غ.د	٢,٦	٥,٨	١,٤	غ.د	٤,١	٧,٦	١,٣	غ.د
١٣-١٦	١	٠			١	٠			١,٤	١,٨			١,٦	٢,٥		
١٧-٢٠	١,٦	١,١	٢	٠,٠٥	٢,٨	٢,٩	٢,٥	٠,٠١	٤	٥,٢	١,٨	٠,٠٥	٧	٧,٤	٢,٧	٠,٠١
	إعادة الجمل								أسئلة الجمل							
٩-١٢	١,٨	١,٨	١,٤	غ.د	٢,٨	٤	١,١	غ.د	٣	٤,٥	١,٩	غ.د	٤	٦,٧	١,٦	غ.د
١٣-١٦	١,١	٠,٥			١,٦	١,٦			١	٠			١,٣	١,٣		
١٧-٢٠	٣,٨	٣,٧	٢,٩	٠,٠٠١	٦,٦	٧	٢,٨	٠,٠٠١	٣,٩	٤,٨	٣,٥	٠,٠١	٥,٧	٦,٩	٢,٥	٠,٠١

من الجدول يتضح:

١. مضاهاه الأرقام لم تتأثر بالتقدم في العمر الزمني بالمنحي التقليدي ، وقد أستفاد الأطفال في المرحلة العمرية الأعلي (١٧-٢٠)من التدخل الوسيط

٢. حل الرموز ، والعلاقـات اللفظيـة-المكانيـة ،وذاكـرة الأشكال،واكتشـاف الأعداد،وثبات المدرك،وسلاسل الكلمات ،وإعادة الجمل،و أسئلة الجمل إرتـبط بالعمر الأعلي (١٧-٢٠) كذلك الاستفادة من الوساطة

٣. التخطيط -التوصيل إرتبط بالأعمار الأصغر بشكل أكثر دلالة (٩-١٢) وكذلك الاستفادة من للوساطة فلم تظهر دلالة علي إستفادة الأعمار الأعلي(١٧-٢٠)

٤. المصفوفات بالمنحي التقليدي لم تختلف حسب المرحلة العمرية ، وقد إسـتفاد الأعلي عمرا بشكل أكبر في الدلالة

٥. ثبات المدرك لم يرتبط بالتقدم في العمر ،ولم يرتبط العمـر بالاسـتفادة مـن الوساطة ، فلم تمثل الوساطة دلالة مع العمر

تعليق عام علي النتائج:

- من العرض السابق للتحليل الإحصائي للنتائج ومناقشته ،ظهرت بعض الدلالات علي اختلاف الأداء لدي أفراد العينة باستخدام منحي التقييم الدينامي عنه باستخدام المنحي التقليدي علي اختبارات منظومة التقييم المعرفي الأساسية والفرعية ،لكن من خلال التحليل الإحصائي الكمي لم تظهر الصورة الكاملة لشكل ومدي التغير سواء علي المستوي الكمي أو الكيفي لما حدث فعليا من اختلاف في أداء بعـض الأفراد مثل: تحقيق نقلة كيفية دالة لأداء بعض الأفراد، تقليل أثر العوائق الدخيلة علي الأداء -السلوك الاندفاعي-تحديد حيز النمو الممكن بشكل أكثر وضوحا مما يساعد علي عمل برنامج إثرائي يناسب حيز نمو كل فرد علي حده ، من ثم لم

يكن التحليل الكمي وحده كاف مما أوجب تقديم نموذج لدراسة لأربعة حالات منتقاة من أفراد العينة حيث تشمل عينة البحث علي مجموعتين :-

١.**مجموعه تجريبية** قوامها (ن=١٤ تلميذ وتلميذة [١٢ولد و بنتين]) معاقين عقليا ذوي سلوك اندفاعي ، حيث تم تقسيم عينه ذوي السلوك الاندفاعي إلى [٦معاقين عقليا ذوي زمله داون (٥ أولاد ،وبنت) تتراوح أعمارهم الزمنية بين (١٢سنه و٨ شهور إلي ٢٠سنه و٤ شهور) وقت تطبيق الاختبار ، وتتراوح نسب ذكاءهم بين (٥٠- ٥٦ علي مقياس بينية الصورة الرابعة - كما حدد بواسطة الاختصاصية النفسية بالمدرسة)، و٨ معاقين عقليا بدون زمله داون (٧ أولاد ،وبنت) و تتراوح أعمارهم الزمنية بين (١٠ سنوات و١٠ شهور ،إلي ١٩ سنه و٥ شهور وقت تطبيق الاختبار) ، وتتراوح نسب ذكاءهم بين (٥٠- ٦٩ علي مقياس بينية الصورة الرابعة - كما حدد بواسطة الاختصاصية النفسية بالمدرسة)]

٢- **مجموعه ضابطة** :-وقد تم اختيار أفراد المجموعة الضابطة من طلاب المدرسة الذين لم يتم تحديدهم كذوي سلوك اندفاعي - ولم يحددوا كذوي اضطرابات سلوكية - وذلك بالاختيار العشوائي من أسماء الطلاب المقيدين في سجلات المدرسة ، قوم العينه (ن=١٦تلميذ وتلميذة [١٠أولاد ، و٦ بنات]) معاقين عقليا بدون سلوك اندفاعي، حيث تم تقسيمهم إلي [٧معاقين عقليا ذوي زمله داون(٦أولاد ،وبنت) تتراوح أعمارهم الزمنية بين (٩ سنوات و٦ شهور إلي ١٥ سنه و ٥ شهور-وقت تطبيق الاختبار) وتتراوح نسب ذكاءهم بين (٥٠-٦٠ علي مقياس بينية الصورة الرابعة - كما حدد بواسطة الاختصاصية النفسية بالمدرسة)، و ٩ معاقين عقليا بدون زمله داون (٤أولاد ،و٥ بنات) تتراوح أعمارهم الزمنية بين (١٢سنه و٥ شهور إلي ١٨ سنه و٧ شهور) و تتراوح نسب ذكاءهم بين (٥٠-٧٥ علي مقياس بينية الصورة الرابعة - كما حدد بواسطة الاختصاصية النفسية بالمدرسة)]

من هنا تم اختيار أعلي فرد وأقل فرد في كل من المجموعه التجريبية وأعلي فرد وأقل فرد في المجموعه الضابطة كالآتي:

جدول(٥-١٠) يوضح وصفا للحالات المختارة

الحالة	الأولي	الثانية	الثالثة	الرابعة
المجموعة	ذو سلوك إندفاعي/ ذو زمله داون مرتفع	ذو سلوك إندفاعي/ بدون ذو زمله داون منخفض	ذو سلوك غير إندفاعي/ ذو زمله داون مرتفع	ذو سلوك غير إندفاعي/ بدون ذو زمله داون منخفض
الاسم	محمد.خ	رامي	محمد.م	انجي
النوع	ذكر	ذكر	ذكر	أنثي
تاريخ الميلاد	١٩٩٢/٦/١٥	١٩٨٧/١٠/٢١	١٩٨٩/٨/٢٠	١٩٨٧/١٢/١٣
السن وقت تطبيق الاختبار	٩س.٩ش.٢٦ي	١٤س.٥ش.٢٠ي	١٢س.٧ش.٢ي	١٤س.٣ش.٢٨ي
نسبة الذكاء- بناء علي ما تراه الأخصائية النفسية بالمدرسة/ علي بينية الصورة الرابعة	٦٠	٥٥	٥٠	٥٠

وقد تم تقسيم دراسة الحالات إلي :

أ. إستبانة تسجيل الأداء الكمي والكيفي لمنظومة التقييم المعرفي ،وأستبانة تسجيل الأداء (شكلا ونوعا من خلال الوظائف الاستقبالية و الوظائف التحويلية و وظائف التواصل) والتفاعل الكيفي علي كل بعد .

ب.تحليل البيانات لتلك الحالات من خلال ما قدمه فيجوتسكي-فيرشتين كنموذج لتحليل بيانات الأفراد علي "أداه تقييم إمكانية التعلم Learning Propensity Assessment Device "LPAD" حيث يهدف من خلال تحليل البيانات باستخدام تلك الطريقة إلي الوصول لتشخيص يمكن من خلاله معرفة قدرات الفرد وإمكاناته ومن ثم إمكانية عمل برنامج إثرائي قائم علي ذلك التشخيص .

<u>تحليل البيانات الخاصة بالحالات الأربعة السابقة (كما يحللها منحي فيجوتسكي- فيرشتين للتقييم الدينامي)</u>

مقدمة:-

يقوم هذا التحليل علي فكرة رئيسية مفادها أن الفاحص في التقييم الدينامي لا يستطيع أن يقف في دور الفاحص/المراقب/الراصد /المحايد ،بل يتعدي ذلك الدور ليكون

وسيطا/ميسرا/ راصدا لمستوي النمو الممكن للمفحوص من خلال تفاعل إيجابي بين الفاحص والمفحوص يسمح هذا التفاعل للمفحوص بالعمل في بيئة اختبارية آمنة ،ويسمح للفاحص بالتفاعل مع المفحوص وصولا لتحيد قدرات المفحوص وحيز نموه الممكن وأقصي إمكاناته من خلال :الوساطة التي يقدمها الفاحص بين المفحوص والمهمة الاختبارية ،وذلك من خلال الحوار "التواصل اللفظي –والذي يتحول إلي مونولوج " . هذا ويمكن توضيح الحوار في الجلسة الاختبارية من خلال استعراض النقاط الآتية مع الحالات الأربعة:

١. مقدمة الجلسة الاختبارية

٢. الوساطة من أجل تغذية الكفاءة:-

أ) تشجيع المفحوص ب) طمأنة المفحوص

ج) بناء التحدي والثقة عند المفحوص د) إعداد المفحوص للصعوبات

٣. التغذية المرتدة وخلق الاستبصار:

ا) إمداد المفحوص بالاستراتيجيات

ب) مساعدة المفحوص علي تجاوز العوائق بالتركيز

ج) التركيز والإتقان والدقة في جمع البيانات د) توفير التغذية المرتدة وخلق الاستبصار

ه) خلق الاستبصار بمصدر الأخطاء و) تجهيز المفحوص بالسلوك اللازم للمهمات الأكثر تعقيدا

٤. النهوض من السلبية:-

أ) إثبات قدرة المفحوص علي مواجهه المهمة ب) عمل ضغط موجب

٥. إثراء ذخيرة المفحوص :-

ا) تعليم الاتجاه الأفقي والرأسي ب) تعليم التعريف والوصف

ج) تعليم المصطلحات المعتادة الاستخدام [٥] د) تعليم المماثلة

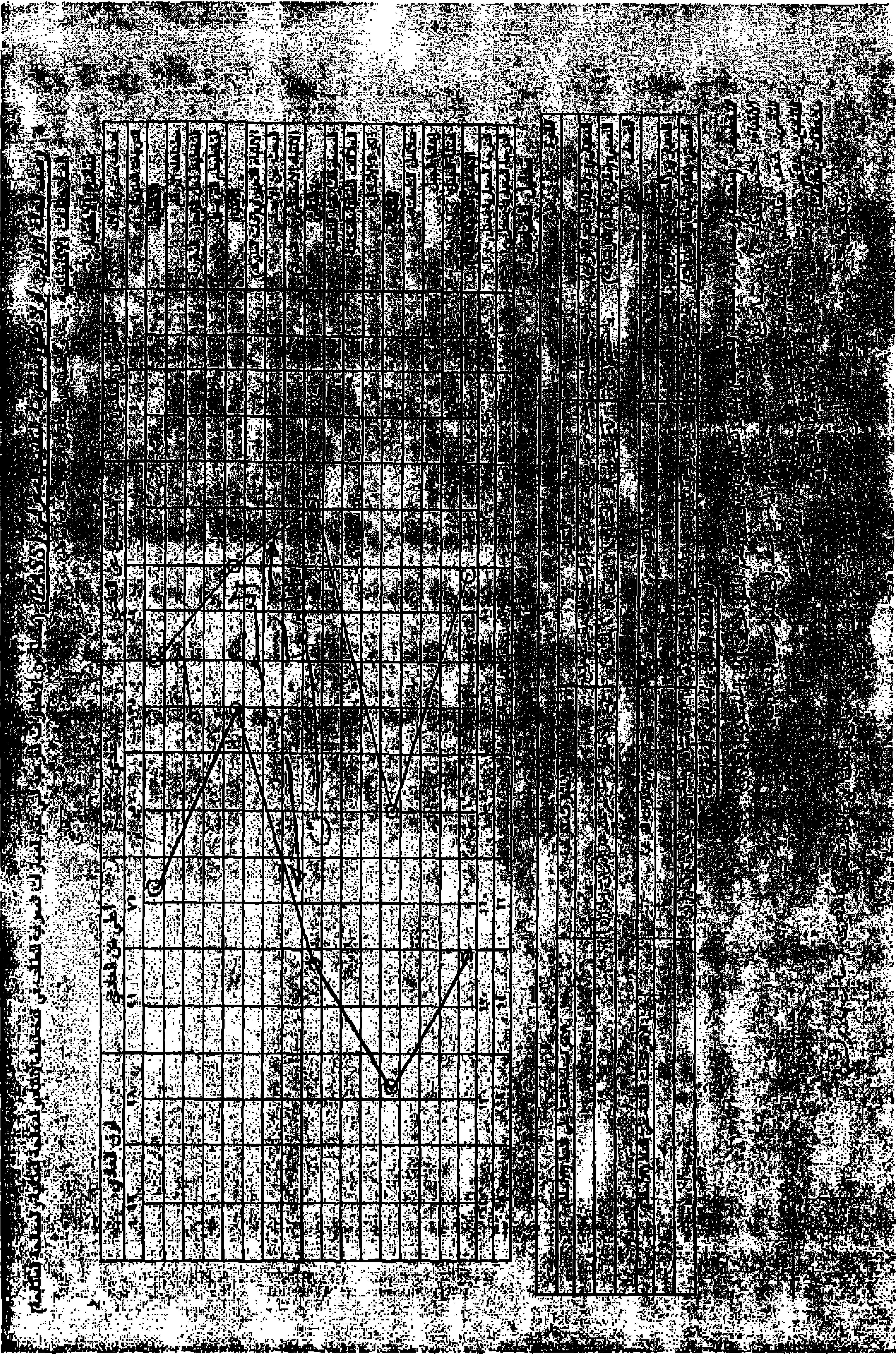
٦. الوساطة في الوظائف المعرفية الناقصة:-

أ) الادراك والتعريف غير الملائم للمشكلة ب) عدم التخطيط والاندفاعية والفحص غير المنظم ج) كبح الاندفاعية وتنظيم السلوك د) الاستبطان

ه) نقص الدقة و) التمييز بين الأشكال والأشياء

ونظرا لطول الجلسة الاختبارية والتي تجاوزت الساعتين مع كل مفحـوص لـذلك ستكتفي الباحثة بعرض نماذج من التدخل الوسيط في اثناء الموقف الاختباري مـع كل حالة من الحالات الأربعة ،وقد تم اختيار تلك المواقف علي وجـه الخصـوص نظرا لوضوح مبادئ التدخل الوسيط فيها أكثر من غيرها.

[5] super ordinate



ثانيا : استبانه التسجيل للتقييم الدينامي:

الوظائف المعرفية:	الاكتساب	الاستبقاء	المقاومة
الوظائف الاستقبالية : ١	١	٢	٠
الوظائف التحويلية: ١	١	١	٠
وظائف التواصل :١	٢	١	٠

٠= قصور ،مناطق بها مشكلات أو نقص ١= ضعف لكن المناطق ظاهرة ٢= قوية نسبيا ، مناطق خالية من العيوب أو سليمة

الوظائف المعرفية: الاكتساب الاستبقاء المقاومة
أ١: الإغلاق١ أ٢: الانتباه ١ أ٣: التوجه المكاني ٢ أ٤: التوجه الزماني ٢ أ٥ الأشكال،و الإشارات،والرموز ١ أ٦: الأدوات اللفظية والمفاهيم ١ أ٧: السلوك الاستكشافي ١ أ٨ حماية الهوية٢ أ٩ : مصادر متعددة
ت١: تدفق الوعي١ ت٢: عدم التوازن١ ت٣: التحليل القبلي١ ت٤: التوظيف لما تم استقبالة١ ت٥: ضيق المجال المعرفي١ ت٦: استبطان٠ ت٧: التمثيل العقلي١ ت٨: الاستدعاء من الذاكرة ١ ت٩: المقارنة١ ت١٠: الترتيب والتجميع١ ت١١: التفكير الافتراضي١ ت١٢: التحويل العقلي١ ت١٣: التجريد ٠ ت١٤: إقامة علاقات١ ت١٥: التفكير في نمط شبكي٠ ت١٦ استراتيجيات التفكير الاستدلالي١ ت١٧: الحاجة لنقص الأدلة١ ت١٨: العمليات المفرداتية ١ ت١٩: العمليات الحسابية٠ ت٢٠: اتخاذ القرار ١ ت٢١: التطبيقات التقييمية ٠ ت٢٢: البحث عن الهدف ووضع هدف ١ ت٢٣: التخطيط ١ ت٢٤: إنجاز الهدف ١ ت٢٥: علاقات السبب –النتيجة ١
ص١:التركيب٠ ص٢:المحاولة والخطأ١ ص٣:العلاقات الاسقاطية للواقع ٠ ص٤:الإغلاق١ ص٥:التواصل الأنوي ١ ص٦: الأدوات اللفظية١ ص٧:الجهود١ ص٨:الانتباة إلي المخرجات٠ ص٩:تنظيم الذات ٠ ص١٠:الحكم الذاتي٠

٠= قصور ،مناطق بها مشكلات أو نقص ١= ضعف لكن المناطق ظاهرة ٢= قوية نسبيا ، مناطق خالية من العيوب أو سليمة

الوظائف الاستقبالية :

أ١: الإغلاق (طرح المهمات بعيدا [1])

أ٢: الانتباه (سهولة التشتت)

أ٣: التوجه المكاني (لديه مفهوم مكاني ضعيف)

أ٤: التوجه الزماني (لديه مفهوم زماني ضعيف)

أ٥ الأشكال،و الإشارات،والرموز (لديه مشكلات في فهم الرموز والإشارات)

أ٦: الأدوات اللفظية والمفاهيم (لديه ضعف في الاستقبال اللفظي)

أ٧: السلوك الاستكشافي (لدية سلوك استكشافي غير منظم)

أ٨ حماية الهوية (لدية صعوبة حماية الانتظام)

أ٩ : مصادر متعددة (يعاني من مشكلة تنظيم معلومتين أو ثلاثة معا)

الوظائف التحويلية:

ت١: تدفق الوعي (عدم الاهتمام وأحلام يقظة)

ت٢: عدم التوازن (عدم وجود خبرة البقاء مع المشكلات[2])

ت٣: التحليل القبلي (اضطراب الانتقاء كمنحي للمشكلات، فقد الهاديات)

ت٤: التوظيف لما تم استقبالة (يعاني من اضطراب في استخدام التفكير ليرشده لجمع البيانات)

ت٥: ضيق المجال المعرفي (فقد الأفكار في الوسط)

ت٦: استبطان (الإفراط المعتمد علي الخبرة الحسية العيانية)

---

[1] reject tasks out of hand
[2] doesn't experience the existence of problems

ت٧: التمثيل العقلي (لديه مشكله في تشكيل الأفكار)

ت٨: الاستدعاء من الذاكرة (لا يستطيع التذكر)

ت٩: المقارنة (لا يستطيع معرفة الاختلاف في المتشابهات)

ت١٠: الترتيب والتجميع (لديه مشكلة في جمع الأهداف أو الأحداث)

ت١١: التفكير الافتراضي (لديه صعوبة في التفكير بطريقة "إذا – عندئذ")

ت١٢: التحويل العقلي (لديه مشكلة في معالجة الأفكار)

ت١٣: التجريد (لدية مشكلة في استخدام التفكير المجرد كمضاد للتفكير التجريدي)

ت١٤: إقامة علاقات (لا يستطيع إيجاد علاقات بين الخبرات)

ت١٥: التفكير في نمط شبكي (لا يستطيع عمل علاقات بين العلاقات)

ت١٦ استراتيجيات التفكير الاستدلالي (لا يفكر بشكل منطقي)

ت١٧: الحاجة لنقص الأدلة (لدية رغبة قليلة في تلقي الدعم المنطقي)

ت١٨: العمليات المفرداتية (لدية مشكلات في القراءة)

ت١٩: العمليات الحسابية (لدية مشكلات في الحساب)

ت٢٠: اتخاذ القرار (لا يستخدم المفاهيم لترشده أثناء إتخاذه للقرار)

ت٢١: التطبيقات التقييمية (لا يستطيع أن يحدد عواقب قراراته)

ت٢٢: البحث عن الهدف ووضع هدف (لا يضع أهدافا)

ت٢٣: التخطيط ت٢٤: إنجاز الهدف (لا يخطط جيدا)

ت٢٥: علاقات السبب –النتيجة (لا يتعلم من التجارب)

وظائف التواصل :

ص١:التركيب (لا يستطيع تدعيم الكلام بانفعال وإيماءات مناسبة)

ص٢:المحاولة والخطأ (يضع افتراضات قليلة)

ص٣:العلاقات الاسقاطية للواقع (يتجاهل الأفكار)

ص٤:الإغلاق (يدور في فراغ من الإغلاق)

ص٥:التواصل الأنوي (يظل في وحده بعيدا عن الآخر)

ص٦: الأدوات اللفظية (يعاني من ضعف في التعبير اللفظي)

ص٧:الجهود (توظيف ضعيف للجهود عند محاولة التواصل)

ص٨:الانتباة إلي المخرجات (يلاحظ تأثيرات سلوكه)

ص٩:تنظيم الذات (لا يغير سلوكه تبعاً للأخطاء)

ص١٠:الحكم الذاتي (لا يضع لنفسة اتجاهاً ليستطيع أن يحكم ذاتيا علي أفعاله)

- ***كيف استجاب الطفل لتدخلك؟*** جيدة
- ***كيف تم تحفيز الجهود المطلوبة منك للحث علي التغير؟*** التشجيع اللفظي
- ***هل يوجد أي مؤشرات لحدوث نقلة في التعلم؟*** نعم لدية حيز نمو ودافعية جيدين جدا ولالاضافة لبيئة اجتماعية ثرية (إبن بواب عمارة)

من أمثلة التدخل الوسيط في المواقف الاختبارية مع الحالة الأولى:-

أولا مقدمة الجلسة الاختبارية:

المفحوص: محمد خ.

الفاحصة: بص يا محمد ،إحنا هنعمل مع بعض شويه تدريبات ،وأنا هأعلمك إزاي تعملهم .

المفحوص: أيوه إيه

الفاحصة: علشان أنا عيزاك تبقي شاطر أكتر وتعملهم بعد كده أحسن واحد

د) إعداد المفحوص للصعوبات:

المفحوص: محمد خ.

الاختبار: :العلاقات اللفظية المكانية (العنصر ١٢)

الفاحصة: أطلب من المفحوص في الخطوة الأولي هنا (عدم النظر لأسفل قبل تحديد المشكلة المطلوب منه أن يحلها وما يحتاجه فيها (مثال: شكل ولون الخطوط واتجاهاتها) وأن يحددها في عقلة أولا)

ب) مساعدة المفحوص علي تجاوز العوائق بالتركيز:-

المفحوص: محمد خ.

الاختبار: المصفوفات غير اللفظية

العنصر: (٢)

الفاحصة: محمد ما تقولش الإجابة قبل ما تبص كويس الأول هنا (مع الإشارة للمشكلة)شوفتها كويس؟ وبعد كده بص للاختيارات دي.

المفحوص: أشار للإجابة الصحيحة

الفاحصة: شاطر جدا يا محمد ،انت ممتاز وتقدر تحل الأسئلة الجاية كويس لأنك عرفت الطريقة اللي تجاوب بيها علي الأسئلة لوحدك ،زي ما جاوبت دلوقتي تقدر تجاوب صح وممتاز.

(وقد انعكس ذلك علي إجابات محمد في العناصر التالية واستطاع الوصول باستخدام المنحي الدينامي إلي مستوي أعلي كثير من عمرة الزمني وما يكافئ ذلك من عمر عقلي)

ج) التركيز والإتقان والدقة في جمع البيانات :-

المفحوص: محمد خ.

الاختبار:المصفوفات غير اللفظية

العنصر: (١٠)

الفاحصة: (السؤال بالمنحي التقليدي)

المفحوص: اشار للاختيار رقم١

الفاحصة: ده مش بالضبط الصح. بص تاني يا محمد للمهمة كويس، وشوف ايه اللي حصل في الألوان والأشكال

المفحوص: أشار للاختيار رقم٦

الفاحصة: ده مش مضبوط قوي يا محمد .إحكي لي اللي انت شايفة حصل في الألوان والأشكال دي (مع اشارة الفاحصة للمشكله)

المفحوص: أيوة عرفت واشار للاختيار رقم ٤

الفاحصة: برافو ممتاز هي دي تماما .لكن قولي ليه لما اخترت رقم ١ ما كانتش صح؟

المفحوص: علشان لونه أصفر

الفاحصة: برافو يا محمد وفية حاجه تانية كمان غير لونه

المفحوص: عليه خطوط

الفاحصة: برافوا جدا يا محمد . طيب ليه رقم ٦ ما كانتش صح قوي؟

المفحوص: علشان هي مش مايله كدة(وهنا يقصد الشكل المعين الذي هو الإجابة الصحيحة، حيث أن رقم ٦ هي شكل مربع)

الفاحصة: صح يا محمد برافو ،ودلوقتي قولي ليه رقم ٥ ما كانتش هتبقي صح؟

(وهكذا أستمر معه في الشرح للأسباب وراء صحة أو عدم صحة البدائل الأخري حتي يتعلم كيف يستطيع التركيز في جمع البيانات والدقة والإتقان (كمدخل)وكذلك البحث عن العلاقات الفعلية ومقارنه أوجه الشبه والاختلاف وانتقاء الهاديات المناسبة واستخدام السلوك المقارن التلقائي (كمعالجه)وكذلك الاحتفاظ بالهدوء واستخدام استراتيجية ومقاومة

الاندفاع بتحديد البدائل [كمخرجات] مما جعل العمليات عنده مثل [التمييز والتفكير الاستدلالي والتناظري] يتم تعلمها وظهورها مما أثر استجابته علي العنصر التالي)

ب) عمل ضغط موجب:
(من أهم مشكلات الاختبار أنه يضع نوعا من الضغط علي المفحوص يؤثر علي أدائه بشكل سلبي وهذا ناهيك عن المشاعر السلبية أساسا التي يعاني منها ذو الاحتياج الخاص كالعجز والنقص والإحباط عندما تعرض فيما قبل لمواقف الحياة والمواقف التعليمية المشابهة)

المفحوص: محمد خ.
الاختبار: ذاكرة الأشكال
العنصر: {٧}
الفاحصة: السؤال التقليدي (المهمة المطلوبة هنا هي الاحتفاظ بالشكل والحجم)
المفحوص: بدأ في الرسم من الذاكرة للشكل-استجابة خاطئة
الفاحصة: فكر كويس يا محمد ...إيه الشكل المفروض ترسمه؟ بص للرسم ثاني كويس
المفحوص: بدأ في الرسم من الذاكرة للشكل-استجابة خاطئة
الفاحصة: بص تاني يا محمد وحدد لي الشكل هنا (علي كراسة الأشكال) اللي مفروض ترسمة. انت شاطر وعملت كل اللي فات صح لوحدك وتقدر تكمل كل الأسئلة
المفحوص: بدأ في الرسم من الذاكرة للشكل-استجابة صحيحة
الفاحصة: شاطر يا محمد انت بتعرف كويس جدا وبترسم لوحدك ممتاز مجرد ما انت ركزت شويه رسمت الرسمه الصعبة دي لوحدك صح.
(هنا أظهر محمد تحديا كبيرا للسيطرة علي المهمة ولتحقيق النجاح، وذلك رغم صغر سنه وصعوبة المهمة وكونه ذو زملة داون ووصفه بالسلوك الاندفاعي) وهنا نلاحظ أن: الضغط الموجب قد حقق نتائج إيجابية دفعت المفحوص للتحدي لإظهار أفضل ما عنده من إمكانات .. ليس ذلك فقط بل استطاع الوصول لمستوي أعلي بكثير من عمرة الزمني (وليس العقلي الذي حددته المدرسة فقط) واستطاع السيطرة علي المهمة وتنفيذها.

٥. إثراء ذخيرة المفحوص:-
بالإضافة إلي تنظيم السلوك من خلال الكف وضبط الاندفاعية فإن منحي التقويم الدينامي يساعد المفحوص في إثراء ذخيرته من خلال تعليمه العمليات العقلية الضرورية للسيطرة علي المهمات وكذلك المتطلبات الأساسية لمواجهه المحتوي الذي يحتاجه الفرد في المهمات القادمة، هذا وقد يعاني الأفراد ذوي المستوي الأدنى من صعوبات في: تمييز العناصر الأساسية لحل المشكلات في مستوي المدخلات وهذا يتطلب من الفاحص تنوعا في الإعداد للوساطة ومن ثم محاولة إثراء ذخيرة الفرد خلال المفاهيم والعمليات.

ا) تعليم الاتجاه الأفقي والرأسي :
المفحوص: محمد خ.
الاختبار: المصفوفات غير اللفظية
العنصر: {٢}
الفاحصة: أي نوع من الخطوط هذه؟ ما اتجاه تلك الخطوط؟ ماذا تسميهم ؟
المفحوص: هي خطوط نازله لتحت
الفاحصة: يعني ممكن الخطوط تكون نازلة لتحت ؟
المفحوص: أيوة
الفاحصة: طيب ممكن تطلع لفوق؟
المفحوص: أيوه
الفاحصة: صح يا محمد دي طريقتين لتحت ولفوق،طيب انت سمعت اسم الخطوط اللي نازلة لتحت بيبقي ايه؟
المفحوص: أيوه نازله لتحت
الفاحصة: نازله لتحت اسمها "طولية"
المفحوص: أيوه بالطول
الفاحصة: أيوه، والخطوط اللي طالعه لفوق اسمها إيه؟
المفحوص: اسمها مش بالطول،بس طالعيه لفوق
الفاحصة: اسمها "عرضية"، قولي بقي الخطوط اية؟وايه؟ وشاور لي عليهم؟

المفحوص: استجابة صحيحة-مع قوله"الطول اللي واقفه كدة-والعرض اللي نايمه كده"

(وهنا محاولة لوصف الخطوط الطولية والعرضية بأشياء سهلة عليه ومن ثم تساعده علي تذكر المفاهيم وجعلها مألوفة له)

(ملحوظة لم يستغرق محمد معي وقت في التعرف علي المفهومين ،لكن بعض الأطفال استغرق وقتا أطول بكثير لكي يصل لمعرفة المفهومين ،وبعض الأطفال مثل (رامي ومحمد م.)لم يستطيعا التعرف علي المفهوم رغم محاولاتي وظلا يرددان الكلام الذي أقوله دون فهم لذا فمن المحتمل وجود مشكلات ما في المخ وهذا يجب وضعه في الاعتبار عند عمل برنامج إثرائي)

الفاحصة: طيب يا محمد أنت عرفت دلوقتي "الخطوط الطولية-مع الإشارة لها-والخطوط العرضية-مع الإشارة لها" .دلوقتي شايف الخطوط دي"التي بالمشكلة الأساسية"شكلها ايه؟

المفحوص:مش طول ولا عرض ،هي مايله كده

الفاحصة: بالضبط يا محمد. يله بقي تشوف الجزء اللي ناقص هنا شكلة اية علشان يكمله؟

ج) تعليم المصطلحات المعتادة الاستخدام [٨]

المفحوص: محمد خ

الاختبار: المصفوفات غير اللفظية

العنصر: {١٩}

الفاحصة: إيه الحاجة المختلفة في الأشكال دي؟

المفحوص: السهم

الفاحصة: أيوه مظبوط السهم ماله؟

المفحوص: بيروح كده ولفوق ولتحت

الفاحصة يعني ايه اللي بيتغير فيه

المفحوص: شكلة

الفاحصة:لا مش شكلة. اللي اتغير هنا هو اتجاهه ،يعني كان (شرح المفهوم الذي يعطي المصطلح الأكثر اعتيادية"مفهوم الاتجاه")

(هنا محاولة عزل المحكات وليس الخصائص الأساسية للشيء وانتاج المصطلح العام الذي يعبر عنه) وأهمية ذلك هو: تنمية المفاهيم العليا بشكل هادئ وجزئي مثال في الاختبار الحالي أعطي المفحوص مفاهيم مثل الاتجاه،و اللون،والحجم، والعدد، والشكل، والتوجه المكاني.....

ب) عدم التخطيط والاندفاعية والفحص غير المنظم :

المفحوص: محمد خ.

الاختبار: حل الرموز الشفرية

الفاحصة: (السؤال بالمنحي التقليدي)

المفحوص: يبدأ في الاستجابة لكنه يعمل أخطاء

الفاحصة:يا محمد حط صباعك علي الحاجة اللي انته تعملها كده (مع التمثيل له)

المفحوص: استجابة جيدة مما أضاف له (١٢ نقطة بالمنحي الدينامي وكان سيخسرها جميعا بالتقليدي ويتوقف من العنصر الأول)

• [illegible] (PASS) [illegible]

الملاحظات الإكلينيكية: [illegible]

نتائج الاختبار

الاختبارات	أقل من العادي	منخفض عن العادي	عادي	أعلى من العادي	فوق العادي
الدرجات المعيارية	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]
التخطيط	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]
مضاهاة الأرقام	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]
التخطيط لحل الرموز الشفرية	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]
التخطيط للتوصيل	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]
الانتباه	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]
[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]
[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]
[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]
[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]
[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]
[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]
تصميم الأشكال	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]
[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]
سلاسل الكلمات	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]
إعادة الجمل	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]
أسئلة الجمل	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]
[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]
[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]
[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]

تحليل التفاعل [illegible]

[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]
[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]
[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]
[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]
[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]
[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]

الوصف المعرفي لعمليات المعالجة [illegible]

التخطيط: [illegible]

الانتباه: [illegible]

التآني: [illegible]

التتابع: [illegible]

ملاحظات وتعليقات: [illegible]

ثانيا : استبانه التسجيل للتقييم الدينامي:

الوظائف المعرفية:	الاكتساب	الاستبقاء	المقاومة
الوظائف الاستقبالية : ١	٠	٠	٢
الوظائف التحويلية: ٠	٠	٠	٢
وظائف التواصل :٠	٠	٠	٢

٠= قصور ،مناطق بها مشكلات أو نقص ١= ضعف لكن المناطق ظاهرة ٢= قوية نسبيا ، مناطق خالية من العيوب أو سليمة

الوظائف المعرفية:	الاكتساب	الاستبقاء	المقاومة
أ١: الإغلاق٠ أ٢: الانتباه٠ أ٣: التوجه المكاني ٠ أ٤: التوجه الزماني٠ أ٥ الأشكال،و الإشارات،والرموز٠ أ٦: الأدوات اللفظية والمفاهيم ٠ أ٧: السلوك الاستكشافي١ أ٨ حماية الهوية٠ أ٩ : مصادر متعددة			
ت١: تدفق الوعي ت٢: عدم التوازن ت٣: التحليل القبلي ت٤: التوظيف لما تم استقبالة ت٥: ضيق المجال المعرفي ت٦: استبطان ت٧: التمثيل العقلي ت٨: الاستدعاء من الذاكرة ت٩: المقارنة ت١٠: الترتيب والتجميع ت١١: التفكير الافتراضي ت١٢: التحويل العقلي ت١٣: التجريد ت١٤: إقامة علاقات ت١٥: التفكير في نمط شبكي ت١٦ استراتيجيات التفكير الاستدلالي ت١٧: الحاجة لنقص الأدلة ت١٨: العمليات المفراداتية ت١٩: العمليات الحسابية ت٢٠: اتخاذ القرار ت٢١: التطبيقات التقييمية ت٢٢: البحث عن الهدف ووضع هدف ت٢٣: التخطيط ت٢٤: إنجاز الهدف ت٢٥: علاقات السبب –النتيجة			
ص١:التركيب٠ ص٢:المحاولة والخطأ١ ص٣:العلاقات الاسقاطية للواقع ٠ ص٤:الإغلاق٠ ص٥:التواصل الأنوي ٢ ص٦: الأدوات اللفظية٠ ص٧:الجهود٠ ص٨:الانتباة إلي المخرجات٠ ص٩:تنظيم الذات٠ ص١٠:الحكم الذاتي٠			

٠= قصور ،مناطق بها مشكلات أو نقص ١= ضعف لكن المناطق ظاهرة ٢= قوية نسبيا ، مناطق خالية من العيوب أو سليمة

الوظائف الاستقبالية :

أ١: الإغلاق (طرح المهمات بعيداً [1])
أ٢: الانتباه (سهولة التشتت)
أ٣: التوجه المكاني (لديه مفهوم مكاني ضعيف)
أ٤: التوجه الزماني (لديه مفهوم زماني ضعيف)
أ٥ الأشكال، و الإشارات، والرموز (لديه مشكلات في فهم الرموز والإشارات)
أ٦: الأدوات اللفظية والمفاهيم (لديه ضعف في الاستقبال اللفظي)
أ٧: السلوك الاستكشافي (لديه سلوك استكشافي غير منظم)
أ٨ حماية الهوية (لديه صعوبة حماية الانتظام)
أ٩ : مصادر متعددة (يعاني من مشكلة تنظيم معلومتين أو ثلاثة معاً)

الوظائف التحويلية:

ت١: تدفق الوعي (عدم الاهتمام وأحلام يقظة)
ت٢: عدم التوازن (عدم وجود خبرة البقاء مع المشكلات[2])
ت٣: التحليل القبلي (اضطرابات الانتقاء كمتحدي للمشكلات، فقد الهاديات)
ت٤: التوظيف لما تم استقباله (يعاني من اضطرابات في استخدام التفكير لرؤيته لجمع البيانات)
ت٥: ضيق المجال المعرفي (فقد الأفكار > في الوسط=)
ت٦: استبطان (الإفراط المعتمد على الخبرة الحسية العيانية)

---

[1] reject tasks out of hand
[2] doesn't experience the existence of problems

ت٧: التمثيل العقلي (لديه مشكلة في تشكيل الأفكار)

ت٨: الاستدعاء من الذاكرة (لا يستطيع التذكر)

ت٩: المقارنة (لا يستطيع معرفة الاختلاف في المتشابهات)

ت١٠: الترتيب والتجميع (لديه مشكلة في جمع الأهداف أو الأحداث)

ت١١: التفكير الافتراضي (لديه صعوبة في التفكير بطريقة "إذا – عندئذ")

ت١٢: التحويل العقلي (لديه مشكلة في معالجة الأفكار)

ت١٣: التجريد (لدية مشكلة في استخدام التفكير المجرد كمضاد للتفكير التجريدي)

ت١٤: إقامة علاقات (لا يستطيع إيجاد علاقات بين الخبرات)

ت١٥: التفكير في نمط شبكي (لا يستطيع عمل علاقات بين العلاقات)

ت١٦: استراتيجيات التفكير الاستدلالي (لا يفكر تشكل منطقي)

ت١٧: الحاجة لفحص الأدلة (لدية رغبة قليلة في تلقي الدعم المنطقي)

ت١٨: العمليات المفرداتية (لدية مشكلات في القراءة)

ت١٩: العمليات الحسابية (لدية مشكلات في الحساب)

ت٢٠: اتخاذ القرار (لا يستخدم المفاهيم لترشده أثناء اتخاذه القرار)

ت٢١: التطبيقات التقييمية (لا يستطيع أن يحدد عواقب قراراته)

ت٢٢: البحث عن الهدف ووضع هدف (لا يضع أهدافا)

ت٢٣: التخطيط ت٢٤: إنجاز الهدف (لا يخطط جيدا)

ت٢٥: علاقات السبب –النتيجة (لا يتعلم من التجارب)

وظائف التواصل :

ص١:التركيب (لا يستطيع تدعيم الكلام بانفعال وإيماءات مناسبة)
ص٢:المحاولة والخطأ (يضع افتراضات قليلة)
ص٣:العلاقات الاستنباطية للواقع (يتجاهل الأفكار)
ص٤:الإغلاق (يدور في فراغ من الإغلاق)
ص٥:التواصل الأثوي (يظل في وحدة بعيدا عن الآخر)
ص٦: الأدوات اللفظية (يعاني من ضعف في التعبير اللفظي)
ص٧:الجهود (توظيف ضعيف للجهود عند محاولة التواصل)
ص٨:الانتباه إلي المخرجات (يلاحظ تأثيرات سلوكه)
ص٩:تنظيم الذات (لا يغير سلوكه تبعا للأخطاء)
ص١٠:الحكم الذاتي (لا يضع لنفسه أحكاما يستطيع أن يحكم ذاتيا علي أفعاله)

- ***كيف استجاب الطفل لتدخلك؟*** الترديد لما يسمعه دون وعي – محاولة الجري في المكان – السرحان الشديد وأحلام اليقظة – (رفض التدخل)
- ***كيف تم تحفيز الجهود المطلوبة منك للحث علي التغير؟*** أشكال متعددة من التحفيز (لفظي – مادي)
- ***هل يوجد أي مؤشرات لحدوث نقلة في التعلم؟*** مؤشرات ضعيفة جداً – يحتاج لتدخل طبي وأسري

من أمثلة التدخل الوسيط في المواقف الاختبارية مع الحالة الثانية:-

ثانيا الوساطة من أجل تغذية الكفاءة:-

أ) تشجيع المفحوص: هنا أحاول طبع مشاعر الكفاءة وأن أجعل المفحوص يشعر بها لكي تعطي له إحساسا بالثقة والمسئولية ،وذلك من خلال : التأكيد للمفحوص أنه لا يعمل بمفردة وأنني أساعده مكذلك يجب الإشارة له مسبقا قبل البدء في مهمة صعبة أن " المهمة القادمة صعبة شويه " مثال للتفاعل:

المفحوص: رامي

الاختبار : المصفوفات غير اللفظية

الفاحصة: (هنا يجب التنازل عن مبدأ"الحيادية" والتفاعل بحماس مع المفحوص وتقديم المساعدات له وإظهار أن هدفي هو ان يصل إلي النجاح)

س. هنا يطلب من المفحوص تحديد أي من الاختيارات الستة هو المناسب . (أنا متأكدة إنك عارف)(أنا سمعاك بتقول صح) (يالا قولي)

المفحوص: أشار علي الإجابة الصحيحة

الفاحصة: مظبوط.شاطر برافو

ا) إمداد المفحوص بالاستراتيجيات :-

المفحوص: رامي

الاختبار : علاقات التخطيط- التوصيل

الفاحصة: (هنا يجب أن أتأكد من معرفة المفحوص للأرقام والأعداد بالترتيب ،فهذا هو أساس المهمة التي تطلب منه) من هنا أبدأ بسؤاله: (إيه العدد ده يا رامي؟ تقدر تقولي العدد ده اسمه إيه؟ أنا عارفة انك شاطر)

المفحوص: العدد ده واحد

الفاحصة: ممتاز شاطر جدا.(طيب يلا بقي قولي العدد اللي بعد الواحد يبقي إيه؟)

المفحوص: صمت ولا يجيب

الفاحصة: يعني يا رامي الأعداد اللي المدرسة بتديها لك في الفصل اللي هم إيه...الواحد...و...إيه... يلا إنت شاطر وأنا متأكدة.

المفحوص: أيوه واحد واتنين وثلاثة وأربعة...

الفاحصة: شاطر يا رامي دلوقتي هنوصل الأعداد دي مع بعض زي ما انت قلتهم بنفس الترتيب .يلا يا رامي خد القلم وابتدي وريني هتوصل واحد بإيه؟

(وهنا تأكدت الفاحصة أولا من أن رامي يعرف الأعداد وهي الأساس الذي تقوم علية المهمة ثم بعد ذلك شرحت له الاستراتيجية المطلوبة لكي ينفذها . والفاحصة تفترض بذلك زوال السبب الأساسي الذي قد يكون هو العائق وراء عدم تنفيذ الاستراتيجية وهو: المعرفة السابقة "بالأعداد" والإدراك الواضح والتذكر والاستجابة التحليلية للمثيرات المقدمة كذلك والأهم هنا هو مقاومة الاندفاع في الاستجابة دون الانتباة للتسلسل فيما يجمعه من معلومات. كل ذلك خاص بالمدخلات ، أما بخصوص المخرجات أي التعبير عن الحل فهنا ظهر تعلم التفكير ذو الاستراتيجية ومقاومة الاندفاع)

أما بخصوص الانتقال البصري :-

(لقد طلبت الفاحصة من المفحوص أن يضع إصبعه علي الرقم الذي سيصل له مسبقا عند التوصيل مثال: "عند توصيل رقم١ إلي رقم٢ أطلب منه أن يضع إصبعه علي هدفه-أي رقم٢ -"مع استخدام التواصل اللفظي واللغة الدقيقة فيقول رامي ما سيعمله "أنا هوصل دلوقتي ٢ ب ٣" .. مما يساعد المفحوص علي خروج المخرجات بدقة وتحديد الاستجابة ويساعده علي التفكير العلاقاتي والتعديلات والتسلسلية في العمليات) وقد كان لذلك أثر واضح علي المفحوص مما أحدث له ثقة.

ه) خلق الاستبصار بمصدر الأخطاء :

المفحوص: رامي

الاختبار:الانتباة الاستقبالي (علي أساس تغير المدرك)

العنصر: {٣}

الفاحصة: (السؤال بالمنحي التقليدي)

المفحوص: (الدب صغير) لا لا (الدب كبير والحصان صغير)

الفاحصة: أيوة يا رامي الدب كبير فعلا لكن ليه انت قلت الحصان صغير

المفحوص: أيوه الحصان كبير
الفاحصة: مضبوط .لكن قلي انت اخترت ليه ان الحصان كبير
المفحوص: علشان شكلة
الفاحصة: انت عارف العصفورة
المفحوص: أيوة
الفاحصة: طيب هي العصفورة أكبر ولا الحصان
المفحوص: الحصان.... العصفورة

(وهنا نلاحظ الاستخدام {مدخلات}تعلم الاستبصار والإدراك الواضح والاحتفاظ بالشكل والحجم والاستجابة التحليلية للمثيرات. و {كمعالجة}استدخال المهمة -تكوين صورة عقلية- والبحث عن العلاقات الفعلية والاستخدام للسلوك المقارن التلقائي. و {كمخرجات} استخدام لغة دقيقة ومقاومة الاندفاع والإسقاط للعلاقة والانتقال البصري. و {كعمليات} التمييز والتعميم لمعلومة جديدة خلال التركيب والتفكير العلاقاتي والتفكير التناظري)

ج) كبح الاندفاعية وتنظيم السلوك:-

*يوجد نوعين من الاندفاعية: *البعض يعمل مباشرة دون مراعاة لجمع المعلومات المطلوبة أولا ،لأنهم لا يعرفون ان المزيد من المعلومات ضروري قبل بدء العمل. *الآخر يحتاج ضبطا أكثر للسلوك حيث يكون سريع الاهتياج ،ايحائي،حيث يعمل دون أن يسمع أو يرى المعلومة الضرورية لحل المشكلة*

المفحوص: رامي
الاختبار: الانتباة الاستقبالي (تغير المدرك)
الفاحصة: رامي بص هنا كويس شايف ده صورة ليه ده؟
المفحوص: استجابة صحيحة
(من الغريب أن الطفل استجاب بشكل أفضل علي هذا الاختبار الفرعي فقط -دون سواه -مما يجعل من الضروري فحص مخ الطفل كلينكيا)
الفاحصة: شاطر يا رامي ،قولي الفيل ده أكبر ولا العصفورة...أنت عارف العصفورة
المفحوص: أيوه صوصو -مش عارف
الفاحصة:فكر كويس (الفيل أبو زلومه) أكبر ولا العصفورة (صوصو)
المفحوص: استجابة صحيحة
(وهكذا في كل الاختبار الفرعي)

وصف الحالة الثالثة: أولاً على منظومة التقييم المعرفي (CAS) [illegible]

الملاحظات الإكلينيكية: معاناة [illegible]

نتائج الاختبار

[illegible]	أقل من العادي	[illegible]	[illegible]	أعلى من العادي	[illegible]
الدرجات المعيارية	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]
التخطيط	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]
مضاهاة الأرقام	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]
التخطيط لحل الرموز المشفرة	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]
التخطيط التوصيل	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]
الانتباه	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]
الانتباه التعبيري [illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]
البحث عن الأعداد	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]
الانتباه الاستقبالي [illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]
التآني	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]
المصفوفات غير اللفظية	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]
العلاقات اللفظية المكانية	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]
ذاكرة الأشكال	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]
التتابع	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]
سلاسل الكلمات	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]
إعادة الجمل	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]
أسئلة الجمل	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]
[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]
الدرجة المعيارية الكلية	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]
الدرجة المعيارية للمقياس [illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]

تحليل العناصر:

القراءة	[illegible]	[illegible]	[illegible]
[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]
[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]
[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]
[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]
[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]
[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]

التوصيات [illegible]

التخطيط: [illegible] استراتيجيات التعلم [illegible]

الانتباه: [illegible]

التآني: [illegible]

التتابع: [illegible]

ملاحظات وتعليقات: [illegible]

ثانيا : استبانه التسجيل للتقييم الدينامي:

الوظائف المعرفية:	الاكتساب	الاستبقاء	المقاومة
الوظائف الاستقبالية :١	١	١	١
الوظائف التحويلية:١	١	٠	١
وظائف التواصل :٠	٠	٠	١

٠= قصور ،مناطق بها مشكلات أو نقص العيوب أو سليمة ١= ضعف لكن المناطق ظاهرة ٢= قوية نسبيا ، مناطق خالية من

الوظائف المعرفية: لاكتساب الاستبقاء المقاومة

أ١: الإغلاق أ٢: الانتباه أ٣: التوجه المكاني أ٤: التوجه الزماني أ٥ الأشكال،و الإشارات،والرموز أ٦: الأدوات اللفظية والمفاهيم أ٧: السلوك الاستكشافي أ٨ حماية الهوية أ٩ : مصادر متعددة
ت١: تدفق الوعي ت٢: عدم التوازن ت٣: التحليل القبلي ت٤: التوظيف لما تم استقبالة ت٥: ضيق المجال المعرفي ت٦: استبطان ت٧: التمثيل العقلي ت٨: الاستدعاء من الذاكرة ت٩: المقارنة ت١٠: الترتيب والتجميع ت١١: التفكير الافتراضي ت١٢: التحويل العقلي ت١٣: التجريد ت١٤: إقامة علاقات ت١٥: التفكير في نمط شبكي ت١٦ استراتيجيات التفكير الاستدلالي ت١٧: الحاجة لنقص الأدلة ت١٨: العمليات المفراداتية ت١٩: العمليات الحسابية ت٢٠: اتخاذ القرار ت٢١: التطبيقات التقييمية ت٢٢: البحث عن الهدف ووضع هدف ت٢٣: التخطيط ت٢٤: إنجاز الهدف ت٢٥: علاقات السبب –النتيجة
ص١:التركيب ص٢:المحاولة والخطأ ص٣:العلاقات الاسقاطية للواقع ص٤:الإغلاق ص٥:التواصل الأنوي ص٦: الأدوات اللفظية ص٧:الجهود ص٨:الانتباة إلي المخرجات ص٩:تنظيم الذات ص١٠:الحكم الذاتي

٠= قصور ،مناطق بها مشكلات أو نقص العيوب أو سليمة ١= ضعف لكن المناطق ظاهرة ٢= قوية نسبيا ، مناطق خالية من

الوظائف الاستقبالية :

أ١: الإغلاق (طرح المهمات بعيداً[1])

أ٢: الانتباه (سهولة التشتت)

أ٣: التوجه المكاني (لديه مفهوم مكاني ضعيف)

أ٤: التوجه الزماني (لديه مفهوم زماني ضعيف)

أ٥ الأشكال و الإشارات و الرموز (لديه مشكلات في فهم الرموز والإشارات)

أ٦: الأدوات اللفظية والمفاهيم (لديه ضعف في الاستقبال اللفظي)

أ٧: السلوك الاستكشافي (لديه سلوك استكشافي غير منظم)

أ٨ حماية الهوية (لدية صعوبة حماية الانتظام)

أ٩ : مصادر متعددة (يعاني من مشكلة تنظيم معلومتين أو ثلاثة معاً)

الوظائف التحويلية:

ت١: تدفق الوعي (عدم الاهتمام وأحلام يقظة)

ت٢: عدم التوازن (عدم وجود خبرة البقاء مع المشكلات[2])

ت٣: التحليل القبلي (اضطراب الانتقاء كمنحى للمشكلات، فقد الهاديات)

ت٤: التوظيف لما تم استقباله (يعاني من اضطراب في استخدام التفكير لترشده لجمع البيانات)

ت٥: ضيق المجال المعرفي (فقد الأفكار > في الوسط)

ت٦: استبطان (الإفراط المعتمد على الخبرة الحسية العيانية)

---

[1] reject tasks out of hand

[2] doesn't experience the existence of problems

ت٧: التمثيل العقلي (لديه مشكله في تشكيل الأفكار)

ت٨: الاستدعاء من الذاكرة (لا يستطيع التذكر)

ت٩: المقارنة (لا يستطيع معرفة الاختلاف في المتشابهات)

ت١٠: الترتيب والتجميع (لديه مشكلة في جمع الأهداف أو الأحداث)

ت١١: التفكير الافتراضي (لدية صعوبة في التفكير بطريقة "إذا - عندئذ")

ت١٢: التحويل العقلي (لديه مشكلة في معالجة الأفكار)

ت١٣: التجريد (لدية مشكلة في استخدام التفكير المجرد كمضاد للتفكير التجريدي)

ت١٤: إقامة علاقات (لا يستطيع إيجاد علاقات بين الخبرات)

ت١٥: التفكير في نمط شبكي (لا يستطيع عمل علاقات بين العلاقات)

ت١٦: استراتيجيات التفكير الاستدلالي (لا يفكر بشكل منطقي)

ت١٧: الحاجة لتقصي الأدلة (لدية رغبة قليلة في تلقي الدعم المنطقي)

ت١٨: العمليات المفرداتية (لدية مشكلات في القراءة)

ت١٩: العمليات الحسابية (لدية مشكلات في الحساب)

ت٢٠: اتخاذ القرار (لا يستخدم المفاهيم لترشده أثناء اتخاذه القرار)

ت٢١: التطبيقات التقييمية (لا يستطيع أن يحدد عواقب قراراته)

ت٢٢: البحث عن الهدف ووضع هدف (لا يضع أهدافا)

ت٢٣: التخطيط ت٢٤: إنجاز الهدف (لا يخطط جيدا)

ت٢٥: علاقات السبب -النتيجة (لا يتعلم من التجارب)

وظائف التواصل :

ص١:التركيب (لا يستطيع تدعيم الكلام بانفعال وإيماءات مناسبة)

ص٢:المحاولة والخطأ (يضع افتراضات قليلة)

ص٣:العلاقات الاسقاطية للواقع (يتجاهل الأفكار)

ص٤:الإغلاق (يدور في فراغ من الإغلاق)

ص٥:التواصل الأنوي (يظل في وحده بعيدا عن الآخر)

ص٦: الأدوات اللفظية (يعاني من ضعف في التعبير اللفظي)

ص٧:الجهود (توظيف ضعيف للجهود عند محاولة التواصل)

ص٨:الانتباه إلي المخرجات (يلاحظ تأثيرات سلوكه)

ص٩:تنظيم الذات (لا يغير سلوكه تبعا للأخطاء)

ص١٠:الحكم الذاتي (لا يضع لنفسة اتجاها ليستطيع أن يحكم ذاتيا علي أفعاله)

- ***كيف استجاب الطفل لتدخلك؟*** مع– ظهر عليها الاهتمام والتفاعل والدافعية والرغبة في تلقي التدخل
- ***كيف تم تحفيز الجهود المطلوبة منك للحث علي التغير؟*** حث لفظي
- ***هل يوجد أي مؤشرات لحدوث نقلة في التعلم؟*** نعم (متوسطة) بسبب العمر الزمني الكبير نسبيا

من أمثلة التدخل الوسيط في المواقف الاختبارية مع الحالة الثالثة :

ب) طمأنة المفحوص :-

المفحوص: انجي

الاختبار:الانتباه علي أساس تغير المدرك (الاستقبالي)

الفاحصة: (هي دية صح، انتِ ارقه لكن لسه عندك غلطة صغيرة ،انت عملت ثلاثة صح ود علشان انت شاطرة،حاولي ثاني زي المرة اللي فاتت انت كنت فيها ممتازة ،أنا متأكدة انك شاطرة وعارفة كويس الصح)

(هنا تعترف الفاحصة بالأخطاء وفي نفس الوقت تحمس الطفلة لكي تتحدي وتحاول ثالث مرة) (هنا الطمأنه بهدف دفع المفحوصة لكي تحاول لاكتشاف الأخطاء بنفسها)

ج) بناء التحدي والثقة عند المفحوص:-

المفحوص: انجي

الاختبار:العلاقات اللفظية المكانية

العنصر: {١٠}

الفاحصة: (تركيز حركي) وذلك عند إجابة المفحوصة، حيث يتم تشجيعها بعبارات مثل (برافو/شاطرة جدا/انت ممتازة)ثم، انت عارفة يا انجي إن انت مش محتاجة لانك تخافي ،انا بعمل أخطاء أنا كمان،كل واحد بيعمل غلطات ,لكن انت اتعلمت وبتتعلمي بسرعة علشان كده مش لازم تكوني خايفة من إن انت تغلطي. إذا انت غلطتي هاصححه لك علي طول وهنكمل التدريبات ،مش عيزاكي تكوني متوترة يا انجي.

د) إعداد المفحوص للصعوبات:

المفحوص: انجي

الاختبار:العلاقات اللفظية المكانية

العنصر: {١٢}

الفاحصة: أنا لازم أقول لك حاجة مهمة ،هنا فيه فخ وأنا مش عيزاكي تقعي فيه ،علشان كده هاحكي لك تعملي إيه. بصي الأول لفوق هنا (واحكي لي المشكله اللي انت شايفاها- فيه شكل عامل ازاي في كل مربع من دية) وبعد كده قولي لي لما تبصي لتحت (فين الإجابة موجودة من دول)أنا عايزاك تكوني دقيقة في تحديد اللي انت عايزاه قبل ما تجاوبي. ممكن تتكلمي بصوت عالي علشان اقدر أساعدك.

(هذا يعتبر جزءا هاما في تفاعل الفاحص المفحوص لأن الفاحصة أرادت من انجي أن تشعر بأن هدف الفاحصة هو مساعدتها من الخروج من الفخ والنجاح فيه وهي تنجز ذلك بواسطة توجيهها للخطأ فور حدوثه ، والفاحصة تحاول التأكد من أن انجي تعرف بدقة الخصائص الادراكية والمنطقية للمهمة لكي تؤسس عندها قاعدة من الاستدلالات المنطقية وأن المفحوصة لاتصل للاجابة الصحيحة عن طريق إستراتيجيات خاطئة أو بدون أسس منطقية)

٣_ التغذية المرتدة وخلق الاستبصار:

يقوم منحي التقييم الدينامي علي فكرة أساسيه مفادها "التمركز حول الأخطاء وتحديد مصادر حدوثها والإمداد بالوساطة في اتجاه تصحيح أو تجنب الوقوع في تلك الأخطاء أو التأكد من أن تلك الأخطاء هي بسبب أحد المصادر المعيبة وتحديد موقع الخلل سواء كان في المدخلات أو المعالجة أو المخرجات أو العمليات" وهنا تحديد الفنيات التي قمت باستخدامها لتنظيم سلوك المفحوصين واستراتيجيات التدخل والإمداد بالتغذية المرتدة. إن توفير التغذية المرتدة وخلق الاستبصار داخل الأسباب المؤدية للنجاح والفشل يسمح للمفحوصين باستخدام أفضل لخبراتهم في السيطرة علي المهمات اللاحقة.

د) توفير التغذية المرتدة وخلق الاستبصار:

المفحوص: انجي

الاختبار:مضاهاه الأرقام

الفاحصة: (السؤال بالمنحي التقليدي)

المفحوص: اختيار خاطئ

الفاحصة: انتظري دقيقة ،وقولي لي "إيه اللي حصل هنا؟ "

المفحوص: مش عارفة

الفاحصة: طيب قولي لي ليه اخترت ديه المفحوص:

المفحوص: علشان...

الفاحصة: هذا كلام كويس قوي ،هو صح(هنا أقوم بشرح العناصر التفصيلية في شكل واتجاه الأرقام التي يجب المضاهاة بينها) ودلوقتي عايزاكي تكملي. هو انت هتختاري بقي علي أساس إيه؟

المفحوص: علشان......(تحكي كيف تختار)

الفاحصة: كلام مضبوط جدا شاطرة يا انجي استمري

ثانيا : استبانه التسجيل للتقييم الدينامي:

الوظائف المعرفية:	الاكتساب	الاستبقاء	المقاومة
الوظائف الاستقبالية : ٠	٠	٠	٢
الوظائف التحويلية: ٠	٠	٠	٢
وظائف التواصل :٠	٠	٠	٢

٠= قصور ،مناطق بها مشكلات أو نقص من العيوب أو سليمة   ١= ضعف لكن المناطق ظاهرة   ٢= قوية نسبيا ، مناطق خالية

الوظائف المعرفية: الاكتساب   الاستبقاء   المقاومة

أ١: الإغلاق   أ٢: الانتباه   أ٣: التوجه المكاني   أ٤: التوجه الزماني   أ٥ الأشكال،و الإشارات،والرموز   أ٦: الأدوات اللفظية والمفاهيم   أ٧: السلوك الاستكشافي   أ٨ حماية الهوية   أ٩ : مصادر متعددة
ت١: تدفق الوعي ت٢: عدم التوازن ت٣: التحليل القبلي ت٤: التوظيف لما تم استقبالة ت٥: ضيق المجال المعرفي ت٦: استبطان ت٧: التمثيل العقلي ت٨: الاستدعاء من الذاكرة ت٩: المقارنة ت١٠: الترتيب والتجميع ت١١: التفكير الافتراضي ت١٢: التحويل العقلي ت١٣: التجريد ت١٤: إقامة علاقات ت١٥: التفكير في نمط شبكي ت١٦ استراتيجيات التفكير الاستدلالي ت١٧: الحاجة لنقص الأدلة ت١٨: العمليات المفرداتية ت١٩: العمليات الحسابية ت٢٠: اتخاذ القرار ت٢١: التطبيقات التقييمية ت٢٢: البحث عن الهدف ووضع هدف ت٢٣: التخطيط ت٢٤: إنجاز الهدف ت٢٥: علاقات السبب –النتيجة
ص١:التركيب ص٢:المحاولة والخطأ ص٣:العلاقات الاسقاطية للواقع ص٤:الإغلاق ص٥:التواصل الأنوي ص٦: الأدوات اللفظية ص٧:الجهود ص٨:الانتباة إلي المخرجات ص٩:تنظيم الذات ص١٠:الحكم الذاتي

٠= قصور ،مناطق بها مشكلات أو نقص من العيوب أو سليمة   ١= ضعف لكن المناطق ظاهرة   ٢= قوية نسبيا ، مناطق خالية

الوظائف الاستقبالية :

أ١: الإغلاق (طرح المهمات بعيدا [1])

أ٢: الانتباه (سهولة التشتت)

أ٣: التوجه المكاني (لديه مفهوم مكاني ضعيف)

أ٤: التوجه الزماني (لديه مفهوم زماني ضعيف)

أ٥ الأشكال و الإشارات و الرموز (لديه مشكلات في فهم الرموز و الإشارات)

أ٦: الأدوات اللفظية و المفاهيم (لديه ضعف في الاستقبال اللفظي)

أ٧: السلوك الاستكشافي (لديه سلوك استكشافي غير منظم)

أ٨ حماية الهوية (لدية صعوبة حماية الانتظام)

أ٩ : مصادر متعددة (يعاني من مشكلة تنظيم معلومتين أو ثلاثة معا)

<u>الوظائف التحويلية:</u>

ت١: تدفق الوعي (عدم الاهتمام و أحلام يقظة)

ت٢: عدم التوازن (عدم وجود خبرة البقاء مع المشكلات[2])

ت٣: التحليل القبلي (اضطراب الانتقاء كمنحى للمشكلات، فقد الهاديات)

ت٤: التوظيف لما تم استقبالة (يعاني من اضطراب في استخدام التفكير لبرشده لجمع البيانات)

ت٥: ضيق المجال المعرفي (فقد الأفكار > في الوسط=)

ت٦: استبطان (الإفراط المعتمد علي الخبرة الحسية العيانية)

ت٧: التمثيل العقلي (لديه مشكلة في تشكيل الأفكار)

ت٨: الاستدعاء من الذاكرة (لا يستطيع التذكر)

---

[1] reject tasks out of hand

[2] doesn't experience the existence of problems

ت٩: المقارنة (لا يستطيع معرفة الاختلاف في المتشابهات)

ت١٠: الترتيب والتجميع (لديه مشكلة في جمع الأهداف أو الأحداث)

ت١١: التفكير الافتراضي (لديه صعوبة في التفكير بطريقة "إذا – عندئذ")

ت١٢: التحويل العقلي (لديه مشكلة في معالجة الأفكار)

ت١٣: التجريد (لديه مشكلة في استخدام التفكير المجرد كمضاد للتفكير التجريدي)

ت١٤: إقامة علاقات (لا يستطيع إيجاد علاقات بين الخبرات)

ت١٥: التفكير في نمط شبكي (لا يستطيع عمل علاقات بين العلاقات)

ت١٦ استراتيجيات التفكير الاستدلالي (لا يفكر بشكل منطقي)

ت١٧: الحاجة لنقص الأدلة (لديه رغبة قليلة في تلقي الدعم المنطقي)

ت١٨: العمليات المفرادتية (لديه مشكلات في القراءة)

ت١٩: العمليات الحسابية (لديه مشكلات في الحساب)

ت٢٠: اتخاذ القرار (لا يستخدم المفاهيم لترشده أثناء اتخاذه للقرار)

ت٢١: التطبيقات التقييمية (لا يستطيع أن يحدد عواقب قراراته)

ت٢٢: البحث عن الهدف ووضع هدف (لا يضع أهدافا)

ت٢٣: التخطيط ت٢٤: إنجاز الهدف (لا يخطط جيدا)

ت٢٥: علاقات السبب –النتيجة (لا يتعلم من التجارب)

وظائف التواصل :

ص١: التركيب (لا يستطيع تدعيم الكلام بانفعال وإيماءات مناسبة)

ص٢: المحاولة والخطأ (يضع افتراضات قليلة)

ص٣:العلاقات الاسقاطية للواقع (يتجاهل الأفكار)

ص٤:الإغلاق (يدور في فراغ من الإغلاق)

ص٥:التواصل الأنوي (يظل في وحده بعيداً عن الآخر)

ص٦: الأدوات اللفظية (يعاني من ضعف في التعبير اللفظي)

ص٧:الجهود (توظيف ضعيف للجهود عند محاولة التواصل)

ص٨:الانتباه إلي المخرجات (يلاحظ تأثيرات سلوكه)

ص٩:تنظيم الذات (لا يغير سلوكه تبعاً للأخطاء)

ص١٠:الحكم الذاتي (لا يضع لنفسة أتجاهاً ليستطيع أن يحكم ذاتياً علي أفعاله)

- ***كيف استجاب الطفل لتدخلك؟*** لم يستجب إلا ثواني ويغرق بعدها في أحلام اليقظة والابتسامات الغريبة . أري ضرورة عرضة على طبيب مخ وأعصاب
- ***كيف تم تحفيز الجهود المطلوبة منك للحث علي التغير؟*** (لفظي – مادي) ولكن لم يهتم
- ***هل يوجد أي مؤشرات لحدوث نقلة في التعلم؟*** ضعيف جداً جداً ، نظراً لمعاناته من أضطرابات أخري تحتاج لتدخل طبي أولا .

من أمثلة التدخل الوسيط في المواقف الاختبارية مع الحالة الرابعة

٦. الوساطة في الوظائف المعرفية الناقصة:-

المهمة الأساسية للفاحص هي إعادة تنمية بعض الوظائف المعرفية الأساسية المسببة لاعاقة قدرة الفرد علي التعلم بشكل خاص ومحاولة جعله يوظف الخبرة الممكنة داخل الاختبار وفي المواقف العامة. هذا ويمكن تحديد الجوانب الثلاثية التي يحدث فيها الخلل: المدخلات ،العمليات/المعالجة،المخرجات.

أ) الادراك والتعريف غير الملائم للمشكلة:

المفحوص: محمد م.

الاختبار: المصفوفات غير اللفظية

العنصر: {١} (ملحوظة رقم ١ تلك هي عبارة عن مثال تجريبي وليس عنصر اختباري)

الفاحصة: (السؤال التقليدي)

المفحوص: لا استجابة

الفاحصة: محاولة جذب الانتباه (محمد شوف في إيه هنا ممكن نعمله)

المفحوص: إيه

الفاحصة:هنا في حاجة ناقصة بص لها

المفحوص: أيوه

الفاحصة:طيب ممكن تعمل إيه؟

المفحوص: نلونها

الفاحصة:أنت عندك ألوان

المفحوص: أيوه

الفاحصة:لكن إحنا ممكن نختار واحده من دول نحطها هنا علشان نكمل الشكل ده زي القماش اللي أنت لابسه

المفحوص: أيوه

الفاحصة: شوف كده هنختار لون إيه علشان نكمل ده

المفحوص: أبيض

الفاحصة:لا يا محمد ده لونه أصفر يبقي عايز إيه يكمله

المفحوص: ده (استجابة صحيحة)

الفاحصة: برافو يا محمد

(هنا تعوق وظيفة بعض الأشخاص بسبب ضيق المجال السيكولوجي عندهم مما يعوقهم عن الاحتفاظ بالعديد من الأشياء في وقت واحد كحفظ البيانات مثلا مما يؤثر تماما علي ادراك وتعريف المطلوب منهم عمله {قاعدة المعرفة})

ه) نقص الدقة :-

المفحوص:محمد م.

الاختبار: الانتباه التعبيري (علي أساس ثبات المدرك)

العنصر: {١}

الفاحصة: بص يا محمد (ده فيل كبير ودي.....الخ) دلوقتي قول لي ده إسمه إيه

المفحوص: لا استجابة

الفاحصة:ده فيل...ده إيه يا محمد

المفحوص: ده فيل

الفاحصة: شاطر جدا ...ده فيل كبير...ده إيه؟

المفحوص: كبير

الفاحصة: يستمر الحوار السابق دون استجابة صحيحه

(هنا يظهر نقص واضح في الوظيفة نفسها في كلا من المدخلات والعمليات وكيف كان لهذا أثرة في تشوه المخرجات)

****

إن أهمية تحليل التفاعل (الذي تم عرض نماذج منه سابقا) في توضيح الاستجابات داخل التفاعل الدينامي ودلالة ذلك علي تحديد حيز نمو الفرد الممكن وشكل خريطته المعرفية من خلال المدخلات والمعالجة/العمليات والمخرجات ،وهذا ما يتميز به التقييم الدينامي.

****

التوصيات والبحوث المقترحة

في ضوء النتائج التي توصلت إليها الدراسة ،يمكن تقديم مجموعه من التوصيات :

١. إعادة النظر في إستخدام التقييم التقليدي أساسا لتشخيص وتسكين الأطفال بمدارس التربية الفكرية
٢. إعادة النظر في استخدام المحكات التشخيصية عند اتخاذ قرارات تربوية تتعلق بالأفراد من ذوي الاحتياجات الخاصة.
٣. ضرورة أن يقوم التسكين في الفصل الدراسي -بمدارس التربية الفكرية علي أساس من العمر العقلي وليس السن
٤. إعادة النظر في تسكين الأفراد من ذوي زملة داون في نفس فصول الأفراد من ذوي الاعاقة العقلية

البحوث المقترحة

بناء علي ما أسفرت عنه النتائج يمكن اقتراح بعض من القضايا والمشكلات يمكن أن تكون موضوعا لبحوث أخري :

١. المقارنة بين التقييم التقليدي والتقييم الدينامي علي عينات مختلفة مثل العاديين والمتفوقين عقليا
٢. مدي فاعلية برنامج إثرائي يقوم علي مبادئ ونظريات فيجوتسكي وفيرشتين
٣. مدي فاعلية برنامج (PREP) الإثرائي القائم علي نظرية (PASS)
٤. المقارنة بين فئات عمرية مختلفة في مدي الاستفادة من التدخل الوسيط
٥. المقارنة بين التقييم التقليدي والتقييم الدينامي علي عينات من ذوي الاضطرابات النفسية والعقلية
٦. مدي فاعلية برنامج تدريبي للاختصاصيين النفسين علي فنيات التقييم الدينامي

ملخصات الدراسة

١ - ملخص عربى

٢ - ملخص إنجليزى

مستخلص الدراسة

عنوان الدراسة[1]:

"المقارنة بين التقييم الدينامي والتقييم التقليدي في تقدير أداء عينة من المتخلفين عقليا القابلين للتعلم ذوي السلوك الاندفاعي "

هدفت الدراسة الحالية إلي الإجابة عن التساؤلات الآتية:-

١."هل هناك فرقا دالا بين درجات أفراد العينه الكلية كما يعبر عنها الأداء التقليدي ،مقارنه بالأداء الدينامي" وذلك في المستويات الآتية:

- المستوي الأول : الدرجة الكلية علي المنظومة
- المستوي الثاني : درجات العمليات الأربعة (PASS[2])
- المستوي الثالث : درجات المهام الفرعية للعمليات الأربعة

٢. "هل هناك فرقا دالا بين درجات الأفراد ذوي السلوك الاندفاعي والأفراد بدون السلوك الاندفاعي ، كما يعبر عنها الأداء باستخدام المنحي التقليدي مقارنه بالأداء بالمنحي الدينامي " وذلك في المستويات الآتية :-

- المستوي الأول : الدرجة الكلية علي المنظومة
- المستوي الثاني : درجات العمليات الأربعة (PASS)
- المستوي الثالث : درجات المهام الفرعية للعمليات الأربعة

٣. "هل هناك فرقا دالا بين درجات الأفراد *المعاقين عقليا، ذوي سلوك اندفاعي ، وذوي زمله داون ، و أداء الأفراد المعاقين عقليا، بدون سلوك اندفاعي ، وذوي زمله داون ، وأداء الأفراد المعاقين عقليا ، ذوي سلوك اندفاعي،و بدون زمله داون ، وأداء الأفراد المعاقين عقليا ، بدون سلوك اندفاعي، وبدون زمله داون،*كما يعبر عنها الأداء باستخدام المنحي التقليدي مقارنه بالأداء بالمنحي الدينامي " وذلك في المستويات الآتية :-

- *المستوي الأول : الدرجة الكلية علي المنظومة*
- *المستوي الثاني : درجات العمليات الأربعة (PASS)*
- *المستوي الثالث : درجات المهام الفرعية للعمليات الأربعة*

٤_"*هل هناك علاقة بين العمر الزمني ودرجه الاستفادة من القياس التفاعلي الدينامي*"كما تظهر في :

- المستوي الأول :علاقة العمر الزمني مع الدرجة الكلية للعينه الكلية
- علاقة العمر الزمني مع درجه العمليات الأربعة للعينه الكلية
- علاقة العمر الزمني مع درجه المهام الفرعية للعمليات الأربعة للعينه الكلية.

عينة الدراسة:

شملت عينه الدراسة ٣٠ تلميذا وتلميذه تتراوح أعمارهم الزمنية من (٩-٢٠) سنه ومعامل ذكاءهم (٥٠-٧٥ علي مقياس بينية الصورة الرابعة - كما حدد بواسطة الاختصاصية النفسية

---

[1] ماجستير –قسم علم النفس –كلية البنات – جامعة عين شمس

[2] بطارية منظومة التقييم المعرفي (Cognitive Assessment System(CAS وقد صممها (داس-نجليري DAS J .p .& (Naglieri J.A.,1997 بهدف تقدير العمليات المعرفية " التخطيط – الانتباه- المعالجة الآنية – المعالجة التتابعية" (PASS)(Planning, Attention, Simultaneous Process ,& Successive Process)

بالمدرسة) وتضمنت (٢٢ ذكور و ٨ إناث) منتظمين في مدرسة التربية الفكرية بمدينة نصر . قسموا إلي :(١٤ منهم ذوي سلوك إندفاعي، ١٦ بدون سلوك إندفاعي) ، وقد قسموا أيضا إلي(عينة من المعاقين عقليا، ذوي سلوك اندفاعي ، وذوي زمله داون (ن=٦) و عينه من المعاقين عقليا، ،بدون سلوك اندفاعي ، وذوي زمله داون(ن= ٧) وعينه من المعاقين عقليا، ذوي سلوك اندفاعي،و بدون زمله داون(ن= ٨) وعينه من المعاقين عقليا ، ، بدون سلوك اندفاعي، وبدون زمله داون(ن= ٩))

أدوات الدراسة:

١. قائمة ملاحظة طفل ذو سلوك اندفاعي من فئة المعاقين ذهنيا القابلين للتعلم (إعداد الباحثة)

٢. منظومة التقييم المعرفي(إعداد Das,J.P&Naglieri,J.A.,1997) تعريب (أ.د/صفاء يوسف الأعسر،أيمن الديب و رشا محمد وحنان الشيخ)

النتائج:-

١. توجد فروق دالة بين متوسطي الدرجة الكلية للقياس بالمنحي التقليدي و القياس بالمنحي الدينامي،وعلي العمليات الأربعة (التخطيط، التآني، الانتباه، التتابع) ،وعلي جميع الاختبارات الفرعية لاختبار(PASS)،عدا اختبار الانتباه الاستقبالي (تغير المدرك)

٢. توجد فروق دالة بين متوسطي القياس بالمنحي التقليدي والقياس بالمنحي الدينامي لأداء الأفراد ذوي السلوك الاندفاعي علي منظومة التقييم المعرفي ،وعلي عمليات(التخطيط،التآني) ،وعلي كل الاختبارات الفرعية عدا(ذاكرة الأشكال، اكتشاف الأعداد تغير المدرك، سلاسل الكلمات، أسئلة الجمل)

٣. لا توجد فروق دالة بين متوسطي القياس بالمنحي التقليدي والقياس بالمنحي الدينامي لأداء الأفراد ذوي السلوك الاندفاعي علي عمليات(الانتباة، التتابع) علي منظومة التقييم المعرفي

٤. توجد فروق دالة بين متوسطي القياس بالمنحي التقليدي والقياس بالمنحي الدينامي لأداء الأفراد غير ذوي السلوك الاندفاعي علي منظومة التقييم المعرفي، وعلي عمليتي(التآني ،الانتباة) ،وعلي الاختبارات الفرعية عدا(*مضاهاه الأرقام، التخطيط لحل الرموز، العلاقات اللفظية المكانية، ثبات المدرك، اكتشاف الأعداد، تغير المدرك، سلاسل الكلمات، إعادة الجمل*)

٥. لا توجد فروق دالة بين متوسطي القياس بالمنحي التقليدي والقياس بالمنحي الدينامي لأداء الأفراد ذوي السلوك الاندفاعي علي عمليتي(التخطيط، التتابع) علي منظومة التقييم المعرفي

٦. لا توجد فروق ذات دلالة بين أداء ذوي السلوك الاندفاعي وغير ذوي السلوك الاندفاعي علي منظومة التقييم المعرفي ، وعلي الاختبارات الفرعية عدا (مضاهاه الأرقام بالمنحي التقليدي

،والمصفوفات غير اللفظية بالمنحي الديناميى،وذاكرة الأشكال بالمنحي التقليدي والديناميى،واكتشاف الأعداد بالمنحي الديناميى،وأسئلة الجمل بالمنحي التقليدي)

٧. توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أداء ذوي السلوك الاندفاعي وغير ذوي السلوك الاندفاعي علي العمليات الأربعة لمنظومة التقييم المعرفي بالمنحي التقليدي ،وكذلك بالمنحي الديناميى ، عدا عملية التخطيط باستخدام المنحي الديناميى

٨. لا توجد فروق دالة بين متوسطات القياس بالمنحي التقليدي والقياس بالمنحي الديناميى لأداء الأفراد المعاقين عقليا علي منظومة التقييم المعرفي سواء في الأداء الكلي أو العمليات الأربعة أو المهام،وكذلك لأداء الأفراد ذوي زملة داون ذوي السلوك الاندفاعي،وكذلك لأداء الأفراد ذوي زملة داون

٩. توجد فروق دالة بين متوسطات القياس بالمنحي التقليدي والقياس بالمنحي الديناميى لأداء الأفراد المعاقين عقليا ذوي السلوك الاندفاعي الدرجة الكلية لمنظومة التقييم المعرفي ،وعلي العمليات الأربعة ،وعلي الاختبارات الفرعية ،عدا (*مهمه حل الرموز* ، التخطيط- التوصيل،الانتباه الاستقبالي(ثبات المدرك)، سلاسل الكلمات، إعادة الجمل)

١٠. هناك علاقة بين العمر وكلا من الأداء الكلي بالمنحي التقليدي و الأداء الكلي بالمنحي الديناميى مع وجود علاقة تنبؤ غير قوية بين العمر وكلا من الأداء الكلي بالمنحي التقليدي و الأداء الكلي بالمنحي الديناميى ،وقد استفاد كلا من الأعمار الأصغر(٩-١٢) والأكبر (١٧-٢٠) أكثر بالتدخل الديناميى.

2-Summary of the Study

Aim of the Study:

1. To introduce Vygotsky's & Feuerstein's concepts &theories as a base of dynamic assessment.
2. To examine the efficiency of the dynamic assessment as applied to (PASS) to help examiners to express their real potentials.
3. To examine the effect of dynamic assessment in controlling impulsive behavior as a intervening variable in assessment situations
4. To compare the performance of Mental Retarded examinees with Down syndrome, with their bears without Down syndrome on (PASS) as applied using dynamic approach
5. To examine their relationship between age & the argument of progress gained by the dynamic assessment

The Problem of the Study:

The problem of this study is represented in the following questions:

1. Is there difference between Dynamic &Traditional assessment as expressed by the Performance of the examinees according to the following levels?

a) Total score on PASS

b) Scores on the four process

c) Scores on subtests

2. Is there difference between mental retarded with & without impulsive behavior expressed, by the Performance of the examinees according to the following levels?

a) Total score on PASS

b) Scores on the four process

c) Scores on subtests

3. Is there difference between mental retarded with impulsive behavior & with Down syndrome, by the Performance of the examinees according to the following levels?

a) Total score on PASS

b) Scores on the four process

c) Scores on subtests

4. Is there relationship between age & gaining of the dynamic assessment, by the Performance of the examinees according to the following levels?

a) Total score on PASS

b) Scores on the four process

c) Scores on subtests

The sample:

The sample includes 30 examinees, their ages were between (7-20) years old, IQ .range were, 30 (50-70). 22 males &8 females attending mental education school in Nasr City, 14 "with impulsive behavior & 16 without ", divided as "6 of them have mentally retarded ,with impulsive behavior ,& down syndrome ;7 without impulsive behavior ,& down syndrome ;8 with impulsive behavior ,& without down syndrome ; 9 without impulsive behavior ,& without down syndrome.

Tools & Procedure

1. Psychometric tools:

a) Check list of impulsive behavior (prepared by the researcher)

b) Cognitive Assessment System (CAS), by Das, J.P. & Naglieri, J.A., 1997, translated by (P.Dr. Safaa youssef Al-Aasar, Ayman Eldeeb,Rasha Mohamed, Hanan Alsheikh)

2. Procedures: -

1. Selection of the experimental &control groups using the Check list.
2. Applying (PASS) using the traditional & the dynamic method in the same setting.

Statistical Analysis:-

1. t-test for analysis data
2. ANOVA for the collection data
3- Regression Analysis
4. Effect size (or) practical significance (eta, d, and r)

Results:

1. There are differences in performance between the traditional &the dynamic method as presented by the total score on (PASS), sub scores & subtests except receptive attention

2 There are differences in performance between the traditional &the dynamic method as presented by the impulsive behavior , in all degree for PASS, sub scores(In planning & attention) ,& subtests except figure memory, number detection, word series,& sentence questions

3. There are no differences in performance between the traditional &the dynamic method as presented by the impulsive behavior group performance in sub scores (In simultaneous, & succession)

4. There are differences in performance between the traditional &the dynamic method as presented by the non impulsive behavior, in all degree for PASS, sub scores(In attention & simultaneous) ,& subtests except matching numbers, planned codes, planned connections ,verbal-spatial relation, expressive attention, number detection , receptive attention, word series, & sentence repetition

5. There are no differences in performance between the traditional &the dynamic method as presented by the non impulsive behavior, in all degree for PASS, sub scores(In Planning & attention)

6. There are no differences in performance between the traditional &the dynamic method as

presented by the impulsive behavior& non impulsive behavior individuals , in all degree for PASS,& subtests except (In matching numbers in traditional assessment, nonverbal matrices in dynamic assessment, figure memory in traditional ass.& in dynamic ass., number detection in dynamic ass., & sentence questions in traditional ass.)

7. There are differences in performance between the traditional &the dynamic method as presented by the impulsive behavior& non impulsive behavior individuals, on the four processes.

8. There are differences in performance between the traditional &the dynamic method as presented by the mental retarded with Down syndrome & with impulsive behavior, mental retarded with Down syndrome, & mental retarded without impulsive behavior individuals, in all degree for PASS, & in all processes, & tasks

9. 2 There are differences in performance between the traditional &the dynamic method as presented by the mental retarded with impulsive behavior individuals in all degree for PASS, & in all processes, & tasks except planning codes, planned connections, receptive attention, sentence repetition ,& sentence questions

10. There is a relation ship between the age and performance by traditional & dynamic method, there is weak expectation relationship between the youngest (9-12 years old) & the eldest (17-20 years old)benefit from dynamic interference.

المـراجـع

****

أولا : المـراجـع العـربيـة

ثانيا : المـراجـع غيـر العـربيـة

أ - المراجع العربية:-

١. أرنوف. ويتيج (ترجمة) عادل الأشول،ومحمد عبد القادر ،و نبيل حافظ ،و عبد العزيز الشخص ،وعبد السلام عبد الغفار: (٢٠٠١) مقدمة في علم النفس. ط.٤، القاهرة: سلسلة ملخصات شوم، الدار الدولية للاستثمارات الثقافية

٢. أنور الشرقاوي (١٩٩٢): علم النفس المعاصر،ط٢. القاهرة :الانجلو المصرية

٣. أنور الشرقاوي (١٩٩٥) : الأساليب المعرفية في بحوث علم النفس العربية وتطبيقاتها في التربية . القاهرة :الانجلو المصرية

٤. أنور الشرقاوي (١٩٩٦) : قياس العوامل العقلية المعرفية في اتجاهات معاصرة في القياس والتقويم النفسي والتربوي. القاهرة : الانجلو المصرية

٥. أيمن الديب محمد: (٢٠٠١) استخدام نموذج PASS في التشخيص الفارقي لعينه من ذوي الحاجات الخاصة-المعاقين ذهنيا القابلين للتعلم، رسالة ماجستير،كلية البنات ،جامعه عين شمس

٦. جابر عبد الحميد وعلاء كفافي(١٩٨٩) : معجم علم النفس والطب النفسي،ج١. القاهرة : دار النهضة العربية

٧. جابر عبد الحميد وعلاء كفافي(١٩٩١) : معجم علم النفس والطب النفسي،ج٤. القاهرة : دار النهضة العربية

٨. جابر عبد الحميد (١٩٩٣) : مهارات البحث التربوي.(ل.ر. جاي). القاهرة: دار النهضة العربية

٩. جابر عبد الحميد (١٩٩٤) : علم النفس التربوي،ط٣. القاهرة : دار النهضة العربية

١٠. جابر عبد الحميد (١٩٩٧) : الذكاء ومقايسة ،ط١٠. القاهرة : دار النهضة العربية

١١. جمال محمد علي (١٩٩٧) : الذكاء الإنساني ومفاهيمه في الفروق الفردية،رسالة ماجستير،كلية التربية ،جامعه عين شمس

١٢. حسني الجبالي(١٩٩٧): الفروق الفردية في القدرات العقلية. القاهرة: الانجلو المصرية

١٣. حمدي الفرماوي(١٩٨٥): اختبار تزاوج الأشكال المألوفة (ت ا م ٢٠) ،كراسة التعليمات. القاهرة : دار النهضة العربية
١٤. حمدي الفرماوي(١٩٨٧): أسلوب الاندفاع- التروي المعرفي عند أطفال المرحلة الابتدائية وعلاقته بمستوي الذكاء.دراسات تربوية، م. ٢، ج.٨
١٥. رافن .ج. سي. (١٩٧٨): إختبار المصفوفات المتتابعة الملونة. (ترجمة) عبد الفتاح القرشي .الكويت:دار القلم
١٦. رشا محمد عبد الله:(٢٠٠٢) القيمة التشخيصيه لنموذج التقدير المعرفي CASكما تظهر في العلاقة بين نموذج PASSوالتحصيل الدراسي ،رسالة ماجستير ،كلية البنات ،جامعة عين شمس
١٧. رضا عبد السلام(١٩٩٩) : أثر اختلاف بعض أنواع الأسئلة علي قلق الاختبار لدي المندفعين والمترويين من تلاميذ التعليم الأساسي. رسالة ماجستير ،كلية التربية ،جامعه المنصورة
١٨. رمزية الغريب :(١٩٧٧) التقويم و القياس النفسي والتربوي، الانجلو المصرية ،القاهرة
١٩. روبرت سولسو (٢٠٠٠): علم النفس المعرفي ، (ترجمة) محمد الصبوة ،و مصطفي كامل ،ومحمد الحسانين. الكويت: شركة دار العربي
٢٠. سليمان الخضري(١٩٩٦): الفروق الفردية في الذكاء.القاهرة: دار الثقافة
٢١. سناء سليمان (١٩٨٩): سيكولوجية الفروق الفردية وقياسها .القاهرة: دار الكتاب
٢٢. صفاء الأعسر (١٩٩٧): بين بياجية وفيجوتسكي، سلسلة دراسات وبحوث الطفل المصري . القاهرة : مركز دراسات الطفولة .ص- ص. ٦٢-٧٣
٢٣. صفاء الأعسر (٢٠٠٢): مقرر تنمية الإمكانات البشرية، كلية البنات ،جامعه عين شمس
٢٤. صفاء الأعسر وعلاء كفافي (٢٠٠٠) : الذكاء الوجداني . القاهرة : دار قباء للطباعة والنشر
٢٥. صفاء الأعسر(١٩٩٨): تعليم من أجل التفكير. القاهرة : دار قباء للطباعة والنشر

٢٦. صلاح الدين علام (٢٠٠٠): القياس والتقويم النفسي والتربوي، أساسياته وتطبيقاته وتوجيهاته المعاصرة.ط١، القاهرة: دار الفكر العربي
٢٧. عادل الأشول(١٩٨٧)"موسوعة التربية الخاصة" القاهرة : الانجلو المصرية
٢٨. عبد العزيز الشخص وعبد الغفار الدماطي(١٩٩٢): قاموس التربية الخاصة وتأهيل غير العاديين. ط١، القاهرة: الانجلو المصرية
٢٩. عبد العزيز الشخص(١٩٩١): دراسة لاندفاعية الأطفال وعلاقتها بعمرهم الزمني ومستوي تحصيلهم الدراسي. مركز دراسات الطفل، م. ٣، القاهرة
٣٠. عبد الفتاح دويدار(١٩٩٧): نظام المكافآت الرمزية ومدي فعاليته في تعديل سلوك المعوقين عقليا، المؤتمر الأول لمركز كريتاس مصر،ج١، ص-ص ١٧-٢٣
٣١. عبد الله صالح(٢٠٠٢): إضطراب قصور الانتباة-النشاط الزائد.مجلة الطفولة والتنمية، ع.٦، مج.٢، ص-ص.٣٩-٥٨
٣٢. عبد المنعم عبد الله(١٩٩٣)"مستوي مفهوم الذات والتوافق النفسي وعلاقتهما بالسلوك التأملي و الاندفاعي لطلبة المرحلة الثانوية-دراسة وصفية مقارنة" دكتوراه ، معهد الدراسات العليا للطفولة،جامعه عين شمس
٣٣. فؤاد أبو حطب(١٩٨٣): علم النفس التربوي،ط٢، القاهرة : الانجلو المصرية
٣٤. فؤاد أبو حطب(١٩٩٠): القدرات العقلية، ط٤، القاهرة : الانجلو المصرية
٣٥. فؤاد أبو حطب(١٩٩١): مناهج البحث وطرق التحليل الإحصائي في العلوم النفسية والتربوية والاجتماعية، القاهرة : الانجلو المصرية
٣٦. فؤاد أبو حطب(١٩٩٦): قدرات عقلية،ط٥، القاهرة: الانجلو المصرية
٣٧. فؤاد البهي(١٩٧٥): الأسس النفسية للنمو، القاهرة: دار الفكر العربي
٣٨. فؤاد البهي(١٩٧٦):الذكاء،ط١،القاهرة: دار الفكر العربي
٣٩. فادية علوان(١٩٩٢):إرتقاء المعالجة الآنية والمتعاقبة عند الأطفال في المرحلة العمرية من ١١٠٤سنة. المجلة المصرية للدراسات النفسية ع. ٢ ، ص-ص. ١٠٥-١٢٧
٤٠. فادية علوان (١٩٩٥):إتجاهات حديثة في تعريف الذكاء،مجلة علم النفس،ع.٣٤، ص-ص.٦٠-٧٣

٤١. فادية علوان (١٩٩٨): دراسة تحليلية نقدية عن انعكاسات مفاهيم الذكاء الحديثة في مجال النمو النفسي ، القاهرة
٤٢. فاروق عبد الفتاح(١٩٨٧): علاقة التحكم الداخلي ،والخارجي بكل من التروي ،والاندفاع والتحصيل الدراسي لدي طلاب وطالبات الجامعة.مجلة كلية التربية ، م. ٢، ع. ٤، جامعه الزقازيق
٤٣. فاطمة حلمي(١٩٨٦): التأمل/الاندفاع وعلاقته ببعض المتغيـرات المعرفيـة . رسالة دكتوراه ،كلية التربية،جامعة الزقازيق
٤٤. فتحي الزيات(١٩٩٥): الأسس المعرفية للتكوين العقلي وتجهيـز المعلومـات. سلسلة علم النفس المعاصر، ط١، المنصورة: دار الوفاء
٤٥. فرج عبد القادر وآخرون(١٩٩٣): موسوعة علم الـنفس والتحليـل النفسـي، القاهرة: دار سعاد الصباح
٤٦. قاسم الصراف(١٩٨٧): علاقة الأسلوب التأملي الاندفاعي بالتحصيل الدراسي لدي تلامذة المرحلة الابتدائية بالكويت.مجلة العلـوم الاجتماعيـة،م.٥ ، ع.٣ ، مطبعة جامعه الكويت
٤٧. كريمان عويضة (١٩٩٣): التـروي- الانـدفاع وعلاقتـه بـبعض سـمات الشخصية.مجلة كلية التربية،ع. ١٧، ج.٩ ، جامعه عين شمس
٤٨. كريمان عويضة ورمضان محمد(١٩٩٤): التأمل- الاندفاع وعلاقتـه بالـذكاء وموضوع الضبط لدي عينة من طلاب الجامعة. مجلة كلية التربيـة،ع. ١٨، ج.١ ، جامعه عين شمس
٤٩. كمال دسوقي(١٩٨٨) "ذخيرة علوم النفس" ، المجلد الأول ،القاهرة : الدار الدوليـة للنشر والتوزيع
٥٠. كمال دسوقي(١٩٨٩) "ذخيرة علوم النفس" ، المجلد الثاني ،القـاهرة : الـدار الدولية للنشر والتوزيع
٥١. لطفي عبد الباسط(١٩٩١): شكل ومحتوي الأداء العقلـي المعرفـي: دراسـة تجريبية. المؤتمر السابع لعلم النفس في مصر، ٢-٤ سبتمبر ١٩٩١، الجمعيـة المصرية للدراسات النفسية. القاهرة : الانجلو المصرية
٥٢. لويس مليكة وعماد إسـماعيل (١٩٩٦): مقيـاس وكسـلر لـذكاء الراشـدين والمراهقين، القاهرة : دار النهضة العربية

٥٣. لويس مليكة(١٩٩٨):دليل مقياس ستانفورد بينية ،الصورة الرابعة ، ط٢،القاهرة : دار النهضة العربية
٥٤. محمد النابلسي(١٩٩٦): الطفل وعالمة النفسي. لبنان: الشركة العالمية للكتاب
٥٥. محمد النابلسي(١٩٩٩)"التشتت الذهني والنشاط المفرط"الثقافة النفسية ع٣٨،م.١٠، شباط/فبراير ، ص-ص٢٢-٢٥، ملف علم النفس حول العالم، لبنان:مركز الدراسات النفسية والنفسجسدية.
٥٦. مصطفي محمد كامل (١٩٨٨): علاقة الأسلوب المعرفي ومستوي النشاط بصعوبات التعلم لدي تلامذة المدرسة الابتدائية.مجلة التربية المعاصرة،ع.٩ القاهرة
٥٧. منظمة الصحة العالمية(١٩٩٩) "المراجعة العاشرة للتصنيف الدولي للأمراض ؛ تصنيف الاضطرابات النفسية والسلوكية " (ICD-10) المكتب الإقليمي للشرق المتوسط
٥٨. مني ربيع (٢٠٠٠): دراسة سيكومترية حول تطوير أختبار المصفوفات المتتابعة لرافن،باستخدام نموذج راش. رسالة ماجستير ،كلية البنات جامعه عين شمس
٥٩. نادية شريف وقاسم الصراف(١٩٨٧): دراسة عن الأسلوب المعرفي علي الأداء في بعض المواقف الاختبارية.المجلة التربوية ، ع.١٣، م. ٤، الكويت: كلية التربية
٦٠. نادية شريف(١٩٨٢): الأساليب المعرفية الادراكية وعلاقتها بمفهوم التمايز النفسي. الكويت: عالم الفكر
٦١. نوره المنصوري (١٩٩٩): "إعداد برنامج لتنمية الإبداع في ضوء مبادئ التربية السيكولوجية" رسالة دكتوراه،كلية البنات،جامعه عين شمس
٦٢. هالة كمال الدين(١٩٩١): الحكم الخلقي لدي الطفل المتخلف عقليا. دراسات نفسية، ج. ٤،ك.١، أكتوبر، ص-ص.٥٥٣-٥٧٠
٦٣. وفاء خلفة(١٩٨٣): العلاقة بين الأسلوب المعرفي ،والذكاء ،والتحصيل الدراسي. رسالة ماجستير،كلية التربية ،جامعه عين شمس
٦٤. يوسف القريوطي و عبد العزيز السرطاوي(١٩٩٩) "دراسة مسحية لعمليات التقييم المستخدمة في معاهد التربية الخاصة"

2- Non- Arabic References:-

1) AAMD; (1992)"Mental Retardation: Definition, Classification, &System of Supports" (9 th. Ed.). Washington, Dc: American Association on Mental Retardation.

2) Adams,-Parveen; (1973)"Language in Thinking

3) Al-Sharkawy,-Anwar; (1998)"Cognitive Style Research in the Arab World. Psychology in the Arab countries" Cairo: Menoufia University Press.

4) Bardos,-Ahilleas; (1992)"Gender Difference on Planning, Attention, Simultaneous & Successive Cognitive Processes Task" **Journal of School Psychology,**Vol. 3,N.1,PP 104-112

5) Barr,-Peggy M. & Samuel,-Marilyn T.; (1988)"Dynamic Assessment of Cognitive & Affective Factors Contributing to Learning Difficulties in Adults : A Case Study Approach" **Professional Psychology: Research & Practice** ,Vol.19(1),Feb., PP6-13

6) Bechtel,-William & Graham,-George; (1999)"A Comparisons to Cognitive Science" Blackwell Publishers. USA

7) Benner,-David, G. & Hill,-Peter ,C.; (1999)"Baker Encyclopedia of Psychology & Counseling" Baker Books co. Grand Rapids, Michigan, 2ed. USA

8) Bird,-G. &Buckley, S.L.; (2001)"Number Skills for individuals with Down syndrome an Over view"**http:www.down-Syndrome.info/htm.**

9) Bliss,-Joan & Askew, Mike; (1996)"Effective teaching &Learning: Scaffolding Revisited" **Oxford Review of Education**, Vol.22, Issue 1, Mar., PP37-125

10) Board,-Edilorial; (1996)"Definition of Mental Retardation" (In) Jacobson,-J. &Mulick, J. {Eds.}

11) Bower,-Anna & Hayes, Alan; (2002)"Short- term Memory Deficits & Down Syndrome: A Comparative Study" **http:www.down-Syndrome.info/htm.** Vol.2, Issue 2, PP.1-7.

12) Capital Works, (LLC); (2001)"Developing a System for Dynamic Assessment" January, **http://www. Capital works.org.pdf.**

13) Collins,-Gail L.; (2001)"Mediated & Collaborative Learning for Student with Learning Disabilities: This is About Life, It's About the Rules of Life" Ph.D. **the university of Tennessee, Knoxville.**

14) Collins,-Gail.L (1999)"Mediated Learning: The Foundation of Collaborative Learning Experiences for Children Who Learning Differently" **International Association for Cognitive Education:** ***{Putting the Cognitive into Education}***, 7th. International Conference, Calgary, Alberta, Canda, June 27-30, 1999

15) Cukelly,-Monica; Jobing,-Anne;& Buckey,-Susan; (2001)"Down Syndrome Across the Life Span";Whurr,London

16) Daley, Christine, E.; (1995)"The PASS model and cognitive patterns of emotionally disabled children" *Dissertation Abstract International*, vol32, N1, P18

1`7) DAS, J.P; (2002)"A Better Look at Intelligence" *Current Direction in Psychological Science*, vol 11 (1), February, Pp 28-33

18) Das,-J.P; (1999)"The Theory & Practice of Cognitive Remediation" **International Association for Cognitive Education:** ***{Putting the Cognitive into Education}***, 7th. International Conference, Calgary, Alberta, Canda, June 27-30, 1999

19) Das,-J.P. &Abbott,-J (1995)"PASS: An Alternative Approach to ; Intelligence" **Psychology & Developing Society, Sage.Publications**,Vol.7(2),PP. 155- 184

20) Das,-J.P.; Mishra,- P.& Pool,-K.; (1995)"An Experiment on Cognitive Remediation of Word Reading Difficulty" **Journal of Learning Disabilities**,Vol.28,PP.66-79

21) Das,-J.P.& Naglieri,-J.A.; (1996)"Mental Retardation & Assessment of Cognitive Processes "(In) Jacobson,-J. &Mulick,-J.(1996) "Manual of Diagnosis & Professional Practice in Mental Retardation", Washington, D.C. American Psychological Association.

22) Day,- Jeanne D & Cordon,- Luis A.(1993) "Static and Dynamic Measures of Ability: An Experimental Comparison" *Journal of Educational Psychology*, Vol.85, No.1, PP.63-74

23) *Day, Jeanne D. ; Engelhard, Jean L; Maxwell, Scott E; &Boling, Erika E.*; (1997)*"Comparison of static and dynamic assessment procedures and their relation to independent performance Journal of Educational Psychology*,Vol 89(2),June,PP.358-368"

24) Delclos,-Victor; Burns,-Susan, & Vye, - Nancy J; (1993)"A Comparison of Teacher's Responses to Dynamic & Traditional Assessment Reports" *Journal of Psychoeducational Assessment, Vol.11PP.46*-55

25) Feuerstein, R (1979).Dynamic assessment of retarded performers. Baltimore: Park Press

26) Feuerstein, R.F; (1980) .Instrumental enrichment. Baltimore: Park Press

27) Feuerstein, R; (1979)"Dynamic Assessment of Retarded Performers: The Learning Potential Assessment Device, Theory, Instruments, & Techniques", Baltimore: University Park Press

28) Feuerstein, R; (1980)"Instrumental Enrichment: An Intervention Program for Cognitive Modifiability" Baltimore: University Park Press

29) Feuerstein, R; (2000)""

30) Feuerstein, R & Feuerstein,R; (2001)"Is Dynamic Assessment Compatible with the Psychometric Model?"(In) Kaufman A.; &Kaufman, N.: "Specific Learning Disabilities & Difficulties in Children & Adolescents" Cambridge University Press

31) Feuerstein,R.& Falik, L.; (1999)"Cognitive Modifiability : A Needed Perspective on Learning for the 21st. Century, An Historical Background to the Problem, Perspective, & Potential" The Material for this Paper is Adapted & Elaborated from Lectures Given by Professor Feuerstein at the 1999,Shoresh International Training Sympasium,Sponsored by the International Center for the Enhancement for Learning Potential, Jerusalem.

32) Feuerstein,R;Rand,Y.;Hoffman,M;&Miller,R; (1979)"Cognitive Modifiability in Retarded Adolescents : Effects of Instrumental Enrichment" **American Journal of Mental Deficiency**,Vol 83,PP. 539-550

33) Fischer,-Gerhard H.; (1987)"Applying The Principles of Specific Objectivity & Generalizability to the Measurement of Change"**Psychometrika**, Vol.52, No.4, PP.565-587

34) Friedman, Sarah L. & Scholnick, E.K.; (1997)"The Developmental Psychology of Planning: Why, How, & When Do we Plan?" Lawrence Erlbaum Associates. Publishers Mahwah. New Jersy.London

35) Frielick,Stanly; (2002)"Adventures in the Zone of Educational Development" **International Consortium for Educational Development (ICED)Conference University of Australia,Perth**,June,5-2002,PP9-25

36) Frisby, Craig L. &Braden Jeffrey P.; (1992)"Feuerstein's Dynamic Assessment Approach: A Semantic, Logical, & Empirical Critique" **The Journal of Special Education**,Vol26, N.3,PP.281-301

37) Good, Sally Rasor; (2000)"A.R.Luria: A Humanistic Legacy" **Journal of Humanistic Psychology**, Vol.40, Issue1, winter, PP.1-17

38) Gregorg, Richard L. & Zangwill, O.L.; (1987)"Mind &Brain: Luria's Philosophy" The Oxford Companion to Mind. Oxford University Press

39) Grigorenko, E. & Sternberg, R.; (1998)"Dynamic Testing" **Psychological Bulletin, Vol.124, N.1, PP.75**-111

40) Guthke,J.,&Al-Zoubi,A.; (1987)"Kulturspezifische differenzen in den Colored Progressive Matrices (CPM) und in einer Lenrtestvariante der CPM {Specific cultural differences in the Colored Progressive Matrices (CPM) and in a CPM Lerntest Variation}". Psychologie in Erziehung und Unterricht, Vol.34,PP.306-311

) Hardman,Michael,L. ; Drew,Clifford,J.;& Egan,M.Winston(1999)"Human Exceptionality ,Society,School,& Family"(6Ed.) Allyn & Bacon Press,USA

),Harold,I Kaplan.&,BenJamin,J ,Sadock(1995)"Pocket Handbook of Clinical Psychiatry" (2Ed.)Williams& Wilkins Press,New York.

41) Harré, Rom &Lamb, Roger; (1983)"The Encyclopedic Dictionary of Psychology"USA: Blackwell Reference

42) Haywood, H Carl; (2001)"What Is Dynamic Testing?" **Issues in Education**, Vol. 7, Issue 2, PP.201-211

43) Haywood,-Carl h. & Tzuriel,-David; (2002)"Applications and Challenges in Dynamic Assessment"**PJE: Peabody Journal of Education**, Vol.77, Issue 2, PP. 445-467

44) Haywood,h.&Brown,Anthony L.; (1990)"Dynamic Approaches to Psychoeducational Assessment" **School Psychology Review**,Vol19,Issue.4,PP. 411-512

Haywood,-H.C., & Wingenfeld,-S; (1992)"Interactive Assessment as a Research Tool" **Journal of Special Education**, Vol.26, PP.253-268

45) Haywood,-H.C., &Miller,-M.B.; (2002- May)"Dynamic Assessment of Persons with Traumatic Brain Injuries: A Polit Study". **Paper given at the European Regional Conference of the International Association for Cognitive Education**, Rimini, Italy.

46) Heinrich,-J.J.; (1991)"Responsiveness of Adult with Sever.Head Injury to Mediated Learning" **Unpublished Doctoral Dissertation, Vanderbilt University.**

47) Hessels, M.G.P.; (1997)"Low IQ but high Learning Potential: Why Zeyneb and Moussa do not Belong in Special Education" **Educational and Child Psychology** 14, PP.121-136

48) Hillard, Asa G.; (1992)"The Pitfalls & Promises of Special Education Practice" **Exceptional Children**,Vol.59,N.2,Oct/Nov.,PP168-172

49) Hirsch, Judi; (1989)"Assessing the Potential of Underachieving College Students: Feuerstein's Learning Potential Assessment Device" Montclair State College Institute for Critical Thinking Conference.(Upper Montdair,NJ,October,19-21-1989)

50) Hoch, Ivana Portell; (1998)"The Social Construction of Down syndrome: The Cairo Context"M.A., American University in Cairo. December

51) Hodapp, Robert, M.; (1996)"Cross-Domain Relation in Down's Syndrome"(In) Rondal, J.A. {Ed}.PP.65-80

52) Jacobson, John w.&Mulick,James A.; (1996)"Manual of Diagnosis & Professional Practice in Mental Retardation" American Psychological Association, Washington, DC.

53) Jacobson,J.W.& Mulick,J.A.; (1996)"Manual of Diagnosis & Professional Practice in Mental Retardation"Washington,DC:American Psychological Association

54) Jitendra, Ashs, K. & Kameenui, Edward, J.; (1993)"Dynamic Assessment as a Compensatory Assessment Approach: A Description & Analysis" **Remedial & Special Education**, Vol 14, Issue5, Sept/Oct., PP. 6-18

55) Kagan, J.; (1965)"Reflection-impulsivity & Rearing Ability in Primary Grade Children" **Child Development**, Vol.36, PP.605-628

56) Kagan, J.; (1966)"Reflection- Impulsivity: The Generality & Dynamics of Conceptual Tempo" **Journal of Abnormal Psychology**, Vol 71, N.1, PP.17-24

57) Kagan,J.; Moss,H.A. & Sigel,I.E.; (1973)"Psychological Significance of Styles of Conceptualization"(In) Wright,J.C. & Kagan,J. (Eds.)Basic Cognitive Processes in Children (PP.73-112) Chicago: University of Chicago Press

58) Kagan,J.; Pearson,L; &Welch,L.; (1966)"Modifiability of impulsive Tempo" **Journal of Educational Psychology**,Vol57,N.6,PP.359-365

59) Kandel, Eric R. & Squire, Larry R.; (2000)"Neuroscience: Breaking Down Scientific Barriers to the Study of Brain &Mind"**Science**, Vol290#10, Nov.PP.47-56

60) Kaniel,S., Tzuriel,D.;Feuerstien,R.; Ben-Shachar,N.;&Eitan,T.; (1991)"Dynamic Assessment, Learning, &Transfer Abilities of Jewish Ethiopian Immigrants to Israel"(In) Feuerstein,R.(Eds.)Mediated Learning Experience .PP179-209. London: Freund

61) Karpov, Yuriy V. &Haywood, H.; (1998)"Two Ways to Elaborate Vygotsky's Concept of Mediation: Implication for Instruction" **American Psychologist**,Vol 53(1)/Jan.PP.27-36

62) Kaufman, Alan S. &Kaufman, Nadeen L.; (2001)"Specific Learning Disabilities & Difficulties in Children & Adolescents "Psychological Assessment & Evaluation. Cambridge University Press

63) Khalil, Omar; (1998)"A Study on Differential Diagnosis of Mental &Behavior Disorders in A Child"_ **مجلة معوقات الطفولة**، العدد السابع، يوليه، مركز إعاقات الطفولة، جامعه الأزهر

64) Kozulin, Alex; (1996)"Understanding Vygotsky's Motive & Goal: An Exploration of the Work of A.N. Leontiev"**Human Development**,Vol.39,N.6,Nov/Dec.,PP.328-329

65) Kozulin,-Alex & Rand,-Yaacov (2000) "Experience of Mediated Learning. An Impact of Feuerstein's Theory in Education and Psychology" , Oxford: Elsevier Science/ Pergamon. London

66) Kroonenberg, P.M., et.al. (1997)"Dynamics of Behavior in the Strange Situation : A Structural Equation Approach"**Britich Journal of Psychology**,Vol.88,PP.311-332

67) Lagattuta, K.H; et al.; (1997)"Preschoolers' Understanding of the Link between Thinking & Feeling: Cognitive Cuing & Emotional Chang"**Child Development**,Vol.68,N.6.Dec./PP.1081-1104

68) Laughon,Pamel A. (1990)"The Dynamic Assessment of Intelligence : A Review of Three Approaches" **School Psychology Review**,Vol.19,Issue 4,PP.459-512

69) Lawrence, J; & Stanford, M.; (1999)"Impulsivity & time of Day: Effects on Performance & Cognitive Tempo" **Personality & Individual Differences**, Vol.26, PP.199-207

70) Lee, Benjamin; (1985)"Instinctual Origins of Vygotsky Semiotic Analysis"(In) Wertsch, J.V. (Ed) PP.66-93

71) Lewis, Marc D.; (2000)"The Promise of Dynamic System Approaches for An Integrated Account of Human Development" **Child Development**,Vol71,N.7,Jan/Feb.,PP.36-43

72) Lidz, Carol S.; (2002)"Mediated Learning Experience (MLE) as a Basis for an Alternative Approach to Assessment. **School Psychology International**, Vol.23, N.1, Feb, PP.68-84

73) Lidz, Carol S; (1999)"Mediated Learning Experiences with Young Children Through Intervention & Assessment: Issues & Concerns that Need to Be Addressed" **International Association for Cognitive Education:**

{Putting the Cognitive into Education}, 7th. International Conference, Calgary, Alberta, Canda, June 27-30, 1999

74) Lidz, Carol S; (1999)"Identification of Gifted Minority Students: The Contribution of Dynamic Assessment" **International Association for Cognitive Education: *{Putting the Cognitive into Education}***, 7th. International Conference, Calgary, Alberta, Canda, June 27-30, 1999

75) Lidz, Carol S.; (1987)"Cognitive Deficiencies Revisited"(In) Lidz{Ed}.Dynamic Assessment an interactional Approach to Evaluating Learning Potential (PP.268-287) New York, NY &London: Guilford

76) Lidz,-Carol S. & Elliott,-Julian G.; (2000)"Dynamic Assessment: Prevailing Models & Applications", Amsterdam: Elsevier Science ,USA

77) Lidz, Carol; & Elliott, Julian; (2000)"Dynamic Assessment: Prevailing Models & Applications"USA: JAI

78) Lloyd, Peter &Fernyhough, Charles; (1999)"Lev Vygotsky.Critical Assessment"(V.1) Vygotsky's Theory. London &New York.Routledge

79) Lloyd, Peter &Fernyhough, Charles; (1999)"Lev Vygotsky.Critical Assessment"(V.2) Thought &Language. London &New York.Routledge

80) Lloyd, Peter &Fernyhough, Charles; 1999)"Lev Vygotsky.Critical Assessment"(V.3) the Zone of Proximal Development. London &New York.Routledge

81) Lloyd, Peter &Fernyhough, Charles; (1999)"Lev Vygotsky.Critical Assessment"(V.4) . London &New York.Routledge

82) LURIA,A; (1966) Human brain and psychological processes. New York: Harper &Row

83) Luria, A; (1966)"Human Brain & Psychological Processes" New York: Harer & Row

84) Luria, A; (1973)"The Working Brain-An Introduction to Neuropsychology"(B.Haigh, Trans) NY: Basic Book, USA

85) Luria, A.; (1961)"The Role of Speech in the Regulation of Normal & Abnormal Behavior" New York: Pergamon Press

86) Machliet, Sandra; Greenberg, Katherine;& Williams, Lorna; (1999)"Working Memory & Writing : A Comparison of Two Types of Dynamic Assessment of Working Memory to Predict Writing Achievement of Heterogeneously Grouped Seventh Grade Students" **International Association for Cognitive Education: *{Putting the Cognitive into Education}***, 7th. International Conference, Calgary, Alberta, Canda, June 27-30, 1999

87) Malbràn, Maria del.; & Villar; Claudia; M; (1999)"Cognitive Assessment the Learning Potential Set" **International Association for Cognitive Education: *{Putting the Cognitive into Education}***, 7th. International Conference, Calgary, Alberta, Canda, June 27-30, 1999

88) Mechted, Visser &Edith, Das-Smaal; (1996)"Impulsivity & Negative Priming: Evidences for Diminished Cognitive Inhibition in Impulsive Children" **British Journal of Psychology**, Vol.87, Issue1, Feb., PP.131-140

89) Michell, Joel;(1997)"Quantitative Science & the Definition of Measurement in Psychology" **British Journal of Psychology**Vol85, PP.355-383

90) Michell, Joel; (2000)"Troubles de L'attention: Le Point de Vue du Psychomotricien " **Journée de Neuropédiatrie de L'Association Française de Pédiatrie A,bulatoire.** France: 91) Toulouse,(27),Janvier2000. **http://web.wanadoo.be/scarlett/documentation /www.psychomot.ups-tlse.fr.**

92) Molina,-Santiago,& Perez,-Ana-A; (1993)"Cognitive Processes in the child with Down Syndrome"*Developmental-Disabilities-Bulletin*,Vol.21(2),PP.21-35

93) Molina, Santiago; &Perez, Arraiz, Ana; (1993)"Cognitive Processes in the Child with Down Syndrome" **Developmental Disabilities Bulletin**, Vol. 21, N2, PP.67-78

94) Moll, Ian; (1994)"Reclaiming the Natural Line in Vygotsk's Theory of Cognitive Development" **Human Development**, Vol.37, N.6, Dec., PP.333-342

95) Murphy, Kevin, et al; (2000)"To What Extent are ADHD Symptoms Common? A Reanalysis of Standardization Data from a DSM-4 Checklist" **The ADHD Report**, Vol.8, N.3, June, pp.1-15

96) Nadel, Lynn; (1996)"Learning, Memory & Neural Function in Down's Syndrome"(In) Rondal, J.A. {Ed} PP.21-52

97) Naglieiri, J.A.; (2000)"Can Profile Analysis of Ability Test Scores Work? Illustration Using the PASS Theory and CAS with an Unselected Cohort"*School-Psychology-Quarterly*,Vol.15(4), win;2000,PP. 419-433

98) Naglieri, J.A. & Rajahn, A.; (2000)"Evaluation of African –American &white children in special education Programs for children with mental retardation using the Wisc-III & cognitive assessment system ""*Journal of >>>>>>>>>>>>>>.*

99) Naglieri, J.A; (2001)"Using the Cognitive Assessment System (CAS) with Learning- Disabled Children" (In) Kaufman, A.; &Kaufman,N.(Eds)Specific Learning Disabilities &Difficulties in Children & Adolescents. Cambridge University Press

100) Naglieri, J.A; (1998)"A Closer Look at New Kinds of Intelligence Test" **American Psychologist**, Vol 53,N.10,Oct./PP.1158-1160

101) Naglieri, J.A; (1999)"Essentials of CAS Assessment" New York, Witey&Sons.Inc.

102) Naglieri, J.A; (2000)"Can Profile Analysis of Ability Test Scores Work? An Illustration Using the PASS theory & CAS with an Unselected Cohort"

103) Naglieri, J.A & Paolitto, Athony; (1997)"Attention deficit diagnosis and treatment current status/future directions" *National association of school psychologist, April-5*

104) Naglieri, J.A& Das, J.P.; (1997)"Cognitive Assessment System" Interpretive Handbook. Riverside Publishing, New York

105) Naglieri, J.A& Rojahn.; (2001)"Intellectual Classification of Black & White Children in Special Education Programs Using the WISC-3 & the Cognitive Assessment System" **American Journal on Mental Retadation**, Vol.106, N.4, PP.359-367

106) Naglieri,J.A&Das, J.P.; (1997)"Cognitive Assessment System" USA:Riverside Publishing

107) Naglieri, J.A&Pickering, E.; (2000)"Handouts for teachers: PASS Theory to Practice" **Reproduced for Educational Purposes**{13/9/2000}**www.psychologist.com**

108) Naglieri,J.A&Reardon,S.M. (1992)"PASS Cognitive Processing Characteristics Normal &ADHD Males" **Journal of School Psychology**,Vol.30,N.2,PP.151-163

109) Naglieri,J.A&Rojahn,J.; (2001)"Gender Differences in Planning, Attention,Simultaneous,&Successive (PASS)Cognitive Processes & Achievement" **Journal of Educational Psychology**,Vol 93,N.2 ,PP.430-437

110) Naglieri, J.A.; (1999)"PASS & Intervention: Making the Connection between Instruction & Cognitive Processing " **International Association for Cognitive Education:** ***{Putting the Cognitive into Education}***, 7th. International Conference, Calgary, Alberta, Canda, June 27-30, 1999

111) Naglieri, J.A. & Gutentag,S.; (1999)"Performance of children with traumatic brain injury an cognitive assessment system" *Psychological Assessment Resources*,V.5,N3,PP263-272

Naglieri,J.A.& Das,J.P.; (1990)"Planification,Attention,Processus Simultané et Séquentiel (PASS) :Un Modèle de L,intelligence" *Journal of Psychoeducational Assessment, Special Issue: Intelligence : Theories and Practice* , Vol.8,3,PP.303-337

112) Naglieri, J.A; Das, J.P.; & Steven, J.; (1991)"Confirmatory Factor Analysis of Planing, Attention, Simultaneous, & Successive Cognitive Processing Tasks" **Journal of**

113) Nilholm, C.; (1999)"The Zone of Proximal Development: A Comparison of Children with Down syndrome & Typical Children (N1)" **Journal of Intellectual & Developmental Disability**, Vol. 24, Issue 3, Sep., PP.215-265

114) Nilssem, Vivi, et al.; (1998)"Mentoring the Teaching of Multiplication: A Case Study" **European Journal of Teacher Education**, Vol. , N. , PP.1-15

115) Palincsar, Annemarie, S.; (1998)"Keeping the Metaphor of Scaffolding Fresh—A Response to C. Addison Stone's (the Metaphor of Scaffolding: it's Utility for the Field of Learning Disability)" **Journal of Learning Disabilities**, Vol.31, Issue 4,Jul/Aug.,PP.370-404

116) Paolitto, A. W.; (2000)"Differential Utilization of Problem Solving Strategies by Children with ADHD" **The ADHD Report**, Vol8, N.3, June, PP24-30

117) Papadopulos, T.C, Das, J.P., Nelly Kodro, H.M., &Solomo, n. (2002)"Assessment of attention in school children: teachers' ratings related to tests of attention" *European Journal of Special Needs Education*, Vol.17, No.1, PP.15-32.

118) Pueschel, S. &Sustrova, M; (1996)"Visual & Auditory Perception in Children with Down's Syndrome"(In) Rondal, J. et al.: Down's syndrome {Eds} PP.53-65

)Redden,Sandra,C.; Hooper, Stephen R.;& Pope Martha (2002) "Mental Retardation" (In) "Encyclopedia of the Human Brain"Vol.3,Pp.1-15,Elsevier Science Press, USA

119) Rosenthal, Varda; & Klein, Prin, A.S. (1999) "Development of Preverbal Communication in Relation to Patterns of Mediation in Mother-Infant Interactions with Normal & Down syndrome Infants." **International Association for Cognitive Education:** ***{Putting the Cognitive into Education}***, 7th. International Conference, Calgary, Alberta, Canda, June 27-30, 1999

120) Rondal, Jean, A. et al.(1996) "Down's Syndrome Psychological ,Psychobiological,& Socioleducational Perspectives" California: Gular Publishing Group,INC.

121) Rondal, Jean, A. (1996) "Oral Language in Down's Syndrome"(In) Rondal, Jean, A. et al. (1996), PP.99-115

122) Rosemarin, Shoshana (1999) "Gifted as a Function of Right Mediation" **Gifted Education International**, Vol 14, N.1, PP.4-11

123) * Schroth, Marvin (1975)"The Use of IQ as a Measure of Problem Solving Ability with Mongoloid & No Mongoloid Retarded Children" **The Journal of Psychology**, Vol. 91, PP 49- 56

124) Sclan,-S.G.; (1986)"Dynamic Assessment &Thought disorder in Paranoid & no paranoid Schizophrenic Patients" **Unpublished Doctoral Dissertation**, **Vanderbilt University.**

125) Seng, Seok Hoon (1997) "Using Mediated Learning Experiences to enhance Children's thinking" **Annual International Study Conference of the Association for Childhood Education International**,(Portland, Or, April, 9-12 ,1997)

126) Seng, Seok Hoon (1998) "Assessing Growth in Thinking Abilities in the Primary School Classroom" **Inaugural Conference of the Malaysia Educational Research Association** (Penong, Malaysia, April 28-30, 1998)

126) Serena, Veggetti, M. & Stefano, Taddei (2000)"The Concept of the Zo-Pe-d in the Perspective of a Concept Application the Evaluation of the Obtained Results" Italy University of Rome & University of Siena I Press

127) Shamir,Adina & Tzuriel,David (1999)"Peer-mediation with Young Children : the Effects of Intervention on Children's mediational Teaching Style &Cognitive Modifiability"

128) Shaughnessy, Michael F.(1985)"What Is New in IQ? A comporary Analysis with Implications for Gifted/ Talented/Creative"**Annivversary Meeting of the National Association of Creative Children & Adult** (10 th, Cincinnati, OH, April 14-16, 1985)

129) Skinner, B. (1989)"The Origins of Cognitive Thought "**Recent Issues in the Analysis of Behavior (1989)**, Merrill Publishing Company

130) Skuy, M., &Shmukler, D.; (1987)"Effectiveness of the Learning Potential Assessment Device for Indian and "colored" South Africans" **International Journal of Special Education**, Vol.2, PP.131-149

131) Sokolv, A.N (1972)"Inner Speech & Thought" New York, London, Plenum Press

132) Sternberg, Robert, J (1997) "The Concept of Intelligence & Its Role in Lifelong Learning & Success" **American Psychologist**, Vol.52, N.10, PP1030-1037

133) Sternberg, Robert (1990)"Metaphor of Mind: Conception of the Nature of Intelligence" New York: Cambridge University Press.

134) Sternberg, Robert (1997)"Intelligence & Lifelong Learning: What's New & How Can we use it?" **American Psychologist**, Vol 52, N. 10, Oct., PP.1134-1139

135) Sternberg, Robert, J, et al. (1996)"Intelligence Known & Unknown" **American Psychologist**, Vol 51, N.2, Febr. PP.77-101

136) Sternberg, Robert. & Gigorenko, Elena,L. (1997) "Are Cognitive Styles Still in Style?" **American Psychologist.**Vol 52, N. 7, July, PP. 700-712

137) Swanson, H.(1996)"Classification & Dynamic Assessment of Children with Learning Disabilities" **Focus on Exceptional Children**,Vol.28, Issue 9,May, PP1-20

138) Tappen, Mark B.; (1998)"Moral Education in the Zone of Proximal Development" **Journal of Moral Education**, Vol.27, Issue.2, Jun., PP.120-141

139) Taylor,-Ronald L.& Richards,-Stephen B.; (1990)"Validity of The Estimated Learning Potential && Other Measures of Learning Potential" **Perceptual and Motor Skills**,Vol.71, Aug., PP.225-229

140) Tharp,R.C.& Gallimore,R.; (1988)"Four stage Model of ZPD" {In} Rousing Mind to Life.(P.35) Reprinted with the Permission of Cambridge University Press. **http://www.ncrel.org /sdrs/areas/issues/learning/lr100/htm.**

141) Tribus, Myron; (2002)"Quality Management in Education"**http://deming.eng.clemson. edu/pub/tqmbbs/education/qualed.txt.**

142) Tribus, Myron; & Falik, Louis; (1998)"Mediating the Development of Character through Mediated Learning Experience"USA, San Francisco, California: Western Center for Cognitive Learning & Development. **www.wccld.org**

143) Tzuriel, D ،(1999) Parent--Child Mediated Learning Interactions as Determinants of Cognitive Modifiability: Recent Research and Future Directions" **Genetic, Social & General Psychology Monographs**; Vol. 125 Issue 2, May, PP.109-157, 7 diagrams

144) Tzuriel, David; (2001)"Dynamic Assessment of Young Children", Dordrcht: Kluwer, London

145) Tzuriel,David (1998)"Piotr Galperin: Psychologist in Vygotsky's Footsteps" **Culture and Psychology**,Vol.4,#4,PP.501-506

146) Tzuriel, David; (1997)"Scaffolding Children's Learning: Vygotsky &Early Childhood Education" **School Psychology international**, Vol.19 #2, PP189-191

147) Tzuriel, David; (1996.a)"Psychology Applied to Education: Lev.S. Vygotsky's Approach"**Communiqué** (NASP), Vol 25, #2, PP.12-13

148) Tzuriel, David; (1996.b)"The Fundamentals of Defectology: Abnormal Psychology & Learning Disability" **American Journal of Mental Retardation**, Vol.100, # 2, PP.214-216

149) Tzuriel, David; (1995.a)"A Voice from the Future ", **School Psychology International, Vol.16, 2, PP.99**-103

150) Tzuriel, David; (1995.b)"View in the Disabled Child in the Sociacultural Milieu: Vygotsk's Quest", **School Psychology International**, Vol.16, #3, PP.155-166

151) Tzuriel, David; (1995 .c)"The Social/Cultural Implication of Disability: Vygotsky's Paradigm for Special Education" **Educational Psychologist**, Vol.30, #2, PP.77-81

152) Tzuriel, David; (1995 .d)"The Children's Seriational Thinking Modifiability (CSTM)Test-instruction Manual" **School of Education**, Bar Ilan University

153) Tzuriel, David; (1992.a)"Successful Theories &Practices from Russia: Can they Be Adopted in the United States?"**AAMR News & Nots**, Vol.5, #6, P5

154) Tzuriel, David; (1992.b) "The Dynamic Assessment Approach: A Reply to Frisby & Broaden" **Journal of Special Education**, Vol.26, Issue3, fall, PP.302-323

155) Tzuriel,David (1989)"Inferential Cognitive Modifiability in Young Socially Disadvantaged & Advantaged Children" **International Journal of Dynamic Assessment and Instruction**Vol.1,PP.65-80

156) Tzuriel, David& Eran,Z.; (1990)"Inferential Cognitive Modifiability as a Function of Mother- Child Mediated Learning Experience(MLE) Interactions Among Kibbutz Young Children" **International Journal of Cognitive Education and Mediated Learning**,Vol.1,PP.103-117

157) Tzuriel, David& Ernst, H.; (1990) "Mediated Learning Experience and Structural Cognitive Modifiability: Testing of Distal and Proximal Factors By Structural Equation Model" **International Journal of Cognitive Education and Mediated Learning**,Vol.1,PP. 119-135

158) Tzuriel,D&Kaufman,Ruth; (1999)"Mediated Learning & Cognitive Modifiability: Dynamic Assessment of Young Ethiopian Immigrant Children to Israel" **Journal of Cross- Cultural Psychology**,Vol.30,N.3,May,PP.359-380

159) Tzuriel, D&Klein, D.S.; (1987)"Assessing the young Child: Children's Analogical Thinking Modifiability"(In) Lidz{Ed}.Dynamic Assessment an interactional Approach to Evaluating Learning Potential (PP.268-287) New York, NY &London: Guilford

160) Tzuriel,-D&Klein,-P.S; (1985)"Analogical Thinking Modifiability in Disadvantaged, Regular, Special education,& Mental Retarded Children" **Journal of Abnormal Child Psychology**,Vol.13,PP.539-552

161) Uni,-Shafrir;& Juan,-Pascual-Leone; (1990)"Post failure Reflectivity, Impulsivity &Spontaneous Attention to Errors" **Journal of Educational Psychology**,Vol.82 #2,June,PP.378-387

162) Varnhahagen, Connie; & Das, J.P. (1987) "Auditory & Visual Memory Span: Cognitive Processing by TMR Individuals with Down syndrome or

other Etiologies" ***American Journal of Mental Deficiency****, Vol.91, N. 4, PP. 398-405*

163) Veer, René Van der& Valsiner, Joan (1991) "Understanding Vygotsky: A Quest for Synthesis" Oxford UK& Cambridge USA.

164) Vygotsky, L.S. (1978)"Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes"(M.Cole, V., John-Steiner, S., Scribner, & E.Souberman,) Campridge, M.A: Harrard University Press

165) Vygotsky, L.S. (1934)"Myshlenie I rech"{Thinking & Speech} Moscow: Sozekgiz. (Translated as, L.S. Vygotsky, Thought & Language)Cambridge: MIT Press, (1962)

166) Vygotsky, L.S. (1934)"Thought & Words"(In) Vygotsky, L. (1962) Thought & Language. MIT Press.PP. 114-153

167) Vygotsky, L.S. (1997) Educational Psychology. Abridged from 1926: Cambridge

168) Wariel,-Pamel D. &Naglieri,-Jack; (1993) cognitive processes in PASS

169) Weismer, Susan; et al. (1993)"Comparison of Two Methods for Promoting Productive Vocabulary in Late Talkers" **Journal of Speech & Hearing Research**, Vol. 36, Oct., PP.1037-1050

170) Wells, G. (1999) "The Zone f Proximal Development & its Implications for Learning & Teaching"(In) Wells G. (1999) "Dialogue inquiry: Towards a Sociocultural Practice & Theory of Education" New York: Cambridge University Press.

171) Wersch, James V. & Stone, C.A. (1985)"The Concept of Internalization in Vygotsky's Account of the Genesis of Higher Mental Functions"(In) Wertsch, J.V. (Eds) PP.162-179

172) Wersch, James V. (1985)"Culture, Communication,& Cognition : Vygotskian Perspectives"
Cambridge University Press. London

173) Wertsch, J. (1985) "Culture, Communication& Cognitive: Vygotskian Perspectives" New York: Cambridge University Press

174) Wertsch, James V. (1999)"Mediated Action" (In) Bechtel && Graham G.(Eds) PP.518-743
Westby, Carol, & Torres- Velasquez. (2000) "Developing Scientific Literacy: A Sococultural Approach", **Remedial & Special Education**, Vol21, Issue 2, Mar./Apr.,PP.101-110

175) Wishart, Jennifer G. (1996) "Learning in Young Children with Down's syndrome: Developmental Trends"(In) Rondal, J.A. (Eds) PP.81-96

176) Wisniewski, Krystyna, et al. (1996) "Consequences of Genetic Abnormalities in Down's syndrome on Brain Structure & Function"(In) Rondal, J.A. (Eds) PP.3-20

177) Wisniewski, Krystyna, et al. (2001) "Cognitive Development & Down syndrome" **Department of Educational Studies.**
http://www.education.ed.ac.uk/es/html

178) Wisniewski, Krystyna, et al. (2001)"Development & Learning Disabilities" **Department of Educational Studies.**
http://www.education.ed.ac.uk/es/html

179) World Health Organization (2001)"International Classification of Functioning, Disability & Health"(ICIDH), May **http://www.who.int/pdf**

180) WHO (1999) Classification of Mental & Behavioral Disorders (ICD-10)

181) Ziegler, Edward &Ball, David; (1982)"Mental Retarded, the Developmental-Difference Controversy"

182) Zinchenko, V.P.; (1985)"Vygotsky's Ideas about Units for the Analysis of Mind" (In) Wertsch, J.V. (Ed) PP.94-119

3-Net locations:-
* http://www.frt.com/hab/3.html: "Impulsivity"
* http:// www.dur.ac.uk/elizabeth.meins/lect/ 3. htm: "Vygotsky & Sociocultural approach"
*http://deming.ces.clemson.edu/pub/den/ed4 fut2 .PDF:' Improving education..Part2 Learning to learn"PP1-7
*http://www.
Drexel.edu/academic/teachered/hdl/manual/gardner.htm.(1999):"Vygotsky's Social Learning theory " Drexel University
*http://snycorva.cortland.edu/~andersmd/v4g/html.:"Vygotsk's theory: Mastery of tools"
****

المــــــلاحــق

١ – استمارة ملاحظة طفل ذو سلوك اندفاعى من فئه المعاقين عقليا القابلين للتعلم

٢ – الوصف الإحصائي للعينة

جامعة عين شمس
كلية البنات
قسم علم النفس

قائمة ملاحظة طفل ذو سلوك إندفاعي من فئة المعاقين عقليا القابلين للتعلم

إعداد الباحثة

إشراف :

أ.د / صفاء الأعسر

أستمارة خاصة بالأختصاصي النفسي

التعليمات:

للأخصائي النفسي دور حيوي ، ضروري في ملاحظة سلوك التلميذ والمساعدة في تعديل السلوك غير المرغوب فيه، وكذلك العمل مع المعلم والاختصاصي الاجتماعي والوالدين كفريق عمل متكامل ...بهدف الوصول بالتلميذ لأفضل إمكاناته.

وقد أشارت البحوث والدراسات إلي أن السلوك الاندفاعي من أكثر المظاهر السلوكية التي تعوق أداء التلميذ وتشيع الاضطراب في المجال الذي يوجد به- ولذا يجب دراسة تلك الدراسة.

وفيما يلي عدد من العبارات التي تصف السلوك الاندفاعي،وأرجو منك من خلال الظروف والمواقف المختلفة التي تعاملت معه داخل وخارج حجرة الدراسة وفي حالة تطبيق الاختبارات النفسية..أن تحدد:-

١- درجة حدوث أو عدم حدوث السلوك،وذلك بوضع علامة(/) تحت ما تراه عن حقيقة ما تراه ملائما من خلال:-

كثيرا جدا   كثيرا   قليلا   نادرا جدا   إطلاقا

٢- تكرار الحدوث للسلوك

طول الوقت   في أوقات معينة   في وقت ما

٣- كذلك ضع في خانة الملاحظات تعليقاتك حول السلوك المقابل لها

ملحوظة: **هذه القائمة لا تعبر عن إلا عن وصف سلوك التلميذ ولا تخص نواحي إدارية أو فنية للمعلم ...وهدفها فقط هو التشخيص الجيد للطفل لمساعدته ومساعدة المعلم.**

والآن برجاء ملء البيانات الآتية:

إسم الطفل: نوعه: ذكر/أنثي

تاريخ ميلاده: نسبة ذكائه

الاختبارات التي طبقت علية

اسم الاختبار	تاريخ التطبيق	الدرجة التي حصل عليها
١.		
٢.		
٣.		

هل تري أن درجاته علي الاختبارات (النفسية-التحصيلية- الذكاء) تتناسب مع ما تلاحظه من سلوك فعلي له؟

والآن من فضلك اقلب الصفحة وابدأ في الاختيارات:

العبارات	كثيرا جدا	كثيرا	قليلا	نادرا جدا	إطلاقا	طول الوقت	أوقات معينة في	في وقت ما	ملاحظات
١- لا ينتظر أو يفكر قبل الإجابة علي السؤال									
٢- يسب "يشتم" و/أو يضرب "يؤذي" الآخرين دون سبب واضح									
٣- قد يندم " يبكي -يعتذر-يبرر سلوكه بعدم الفهم" بعد قولة/أو عملة لشيء يجرح الغير									
٤- لا يستطيع أن ينتظر دوره									
٥- من الصعب أن تجعله يهدأ عندما يكون متعبا أو منفعلا									
٦- يتعرض للمشاكل لأنه يقوم بالتصرف دون حساب للنتائج									
٧- يبدأ في الإجابة أو التصرف قبل أن يسمع المطلوب منه									
٨- ينتهي من عملة بسرعة وبأخطاء كثيرة كان من الممكن أن يتجنبها									
٩- يرتكب أخطاء تافهة وينتبه عند الإشارة له عنها									
١٠-لا يرجع إلي ما قام به من عمل لكي يراجع أخطاءه									
١١-يستخدم كلمات مثل "أنا أعرف" ثم بعد ذلك يسأل عن المطلوب منه أن يعمله.									
١٢-يترتب علي اندفاعه ، عدم انتباهه وعدم اهتمامه بالخطوات المطلوبة									
١٣- يبدأ في أكثر من عمل دون أن ينهي أي منها									
١٤-لا يستطيع أن يكون صبورا خاصة في حاله انتظاره(الفسحة-التغذية-حضور شخص أو شئ ما)									
١٥-تري أنت ومن حوله "معلمين،وآباء" أن درجاته في الاختبارات أقل كثيرا مما يمكن أن يصل إليه									
١٦-يتكلم فجأة مقاطعا الآخرين									
١٧-يظهر بشكل متطفل علي الغير/ يتدخل في كلام الغير أو ألعاب الزملاء دون أذن مسبق منه أو دعوه منهم									
هل لك ملاحظات لم ترد فيما تقدم. أذكرها......									

أستمارة خاصة بالمعلم / المعلمة

التعليمات:

توجد كثير من المهام التربوية والإدارية الملقاة علي كاهل المعلم وقد أشارت البحوث والدراسات إلي أن السلوك الاندفاعي من أكثر المظاهر السلوكية التي تعوق أداء التلميذ وتشيع الاضطراب في المجال الذي يوجد به- ولذا يجب دراسة تلك الدراسة.

وفيما يلي عدد من العبارات التي تصف السلوك الاندفاعي،وأرجو منك من خلال الظروف والمواقف المختلفة التي تعاملت معه داخل وخارج حجرة الدراسة وفي حالة تطبيق الاختبارات النفسية..أن تحدد:-

٤- درجة حدوث أو عدم حدوث السلوك،وذلك بوضع علامة(/) تحت ما تراه عن حقيقة ما تراه ملائما من خلال:-

كثيرا جدا　　كثيرا　　قليلا　　نادرا جدا　　إطلاقا

٥- تكرار الحدوث للسلوك

طول الوقت　　في أوقات معينة　　في وقت ما

٦- كذلك ضع في خانة الملاحظات تعليقاتك حول السلوك المقابل لها

ملحوظة: هذه القائمة لا تعبر عن إلا عن وصف سلوك التلميذ ولا تخص نواحي إدارية أو فنية للمعلم ...وهدفها فقط هو التشخيص الجيد للطفل لمساعدته ومساعدة المعلم.

والآن يرجاء ملء البيانات الآتية:

إسم الطفل:　　　　نوعه: ذكر/أنثي

تاريخ ميلاده:　　　　نسبة ذكائه

الاختبارات التي طبقت علية

اسم الاختبار　　تاريخ التطبيق　　الدرجة التي حصل عليها

١.

٢.

٣.

هل تري أن درجاته علي الاختبارات (النفسية-التحصيلية- الذكاء) تتناسب مع ما تلاحظه من سلوك فعلي له؟

والآن من فضلك اقلب الصفحة وابدأ في الاختيارات:

العبارات	كثيرا جدا	كثيرا	قليلا	نادرا جدا	إطلاقا	طول الوقت	أوقات معينة في	في وقت ما	ملاحظات
١- لا ينتظر أو يفكر قبل الإجابة علي السؤال									
٢- يسب "يشتم" و/أو يضرب "يؤذي" الآخرين دون سبب واضح									
٣- قد يندم " يبكي -يعتذر-يبرر سلوكه بعدم الفهم" بعد قوله/أو عمله لشيء يجرح الغير									
٤- لا يستطيع أن ينتظر دوره									
٥- من الصعب أن تجعله يهدأ عندما يكون متعبا أو منفعلا									
٦- يتعرض للمشاكل لأنه يقوم بالتصرف دون حساب للنتائج									
٧- يبدأ في الإجابة أو التصرف قبل أن يسمع المطلوب منه									
٨- ينتهي من عمله بسرعة وبأخطاء كثيرة كان من الممكن أن يتجنبها									
٩- يرتكب أخطاء تافهة ويتنبه عند الإشارة له عنها									
١٠- لا يرجع إلي ما قام به من عمل لكي يراجع أخطاءه									
١١- يستخدم كلمات مثل "أنا أعرف" ثم بعد ذلك يسأل عن المطلوب منه أن يعمله.									
١٢- يترتب علي اندفاعه ، عدم انتباهه وعدم اهتمامه بالخطوات المطلوبة									
١٣- يبدأ في أكثر من عمل دون أن ينهي أي منها									
١٤-لا يستطيع أن يكون صبورا خاصة في حالة انتظاره(الفسحة- التغذية-حضور شخص أو شئ ما)									
١٥-ترى أنت ومن حوله "معلمين وآباء" أن درجاته في الاختبارات أقل كثيرا مما يمكن أن يصل إليه									
١٦-يتكلم فجأة مقاطعا الآخرين									
١٧-يظهر بشكل متطفل علي الغير/ يتدخل في كلام الغير أو ألعاب الزملاء دون إذن مسبق منه أو دعوة منهم									
١٨-يتحدث فجأة في حجرة الدراسة									
١٩-يتذكر أشياء أو أحداث يتحرج من في سنه من الحديث عنها									
هل لك ملاحظات لم ترد فيما تقدم. اذكرها......									

أستمارة خاصة بالأم

التعليمات:

توجد كثير من الأعباء والضغوط علي الأم بشكل خاص في المجتمع المصري.. وقد يزيد من تلك الأعباء وجود طفل ذو احتياجات خاصة- بين الأبناء.. وقد أشارت البحوث والدراسات إلي أن السلوك الاندفاعي من أكثر المظاهر السلوكية التي تعوق أداء التلميذ وتشيع الاضـطراب فـي المجال الذي يوجد به- ولذا يجب دراسة تلك الدراسة.

وفيما يلي عدد من العبارات التي تصف السلوك الاندفاعي،وأرجو منك من خـلال الظـروف والمواقف المختلفة التي تعاملت معه داخل وخارج حجرة الدراسة وفي حالة تطبيـق الاختبـارات النفسية..أن تحدد:-

٧- درجة حدوث أو عدم حدوث السلوك،وذلك بوضع علامة(/) تحت ما تراه عن حقيقة ما تراه ملائما من خلال:-

كثيرا جدا   كثيرا   قليلا   نادرا جدا   إطلاقا

٨- تكرار الحدوث للسلوك

طول الوقت   في أوقات معينة   في وقت ما

٩- كذلك ضع في خانة الملاحظات تعليقاتك حول السلوك المقابل لها

ملحوظة: هذه القائمة لا تعبر عن إلا عن وصف سلوك التلميذ ولا تخص نواحي إدارية أو فنيـة للمعلم ...وهدفها فقط هو التشخيص الجيد للطفل لمساعدته ومساعدة المعلم.

والآن برجاء ملء البيانات الآتية:

إسم الطفل: نوعه: ذكر/أنثي   تاريخ

ميلاده: سبة ذكائه   ترتيبة بالنسبة لأخوته:

هل هناك أطفال معاقين عقليا غيرة في الأسرة

ما ترتيبة بالنسبة لهم -إن وجد؟   هل تم عمل رسم مخ له من قبل؟

ما أسماء الأدوية التي يتعاطاها الطفل-إن وجد؟

هل تعمل الأم   عدد الساعات التي تظل فيها خارج المنزل

نوع الوظيفة

هل يعمل الأب   عدد الساعات التي تظل فيها خارج المنزل

نوع الوظيفة

مدي المشاركة في الأعمال المنزلية

الاختبارات التي طبقت علية   اسم الاختبار   تاريخ التطبيق   الدرجة التي حصل عليها

.١

.٢

.٣

هل تري أن درجاته علي الاختبارات (النفسية-التحصيلية- الذكاء) تتناسب مع ما تلاحظه من سلوك فعلي له؟

والآن من فضلك اقلب الصفحة وابدأ في الاختيارات:

العبارات	كثيرا جدا	كثيرا	قليلا	نادرا جدا	إطلاقا	طول الوقت	أوقات معينة في	في وقت ما	ملاحظات
١. لا ينتظر أو يفكر قبل الإجابة علي السؤال									
٢. يسب "يشتم" و/أو يضرب "يؤذي" الآخرين دون سبب واضح									
٣. قد يندم " يبكي يعتذر يبرر سلوكه بعدم الفهم" بعد قوله/أو عمله لشيء يجرح الغير									
٤. تحدث له حوادث بسبب عمله لأشياء تعرضه للخطر مثل (اللعب في الأسلاك الكهربائية،أدوات المطبخ)									
٥. من الصعب أن تجعله يهدأ عندما يكون متعبا أو منفعلا									
٦. يتعرض للمشاكل لأنه يقوم بالتصرف دون حساب للنتائج									
٧. يبدأ في الإجابة أو التصرف قبل أن يسمع المطلوب منه									
٨. ينتهي من عمله بسرعة وبأخطاء كثيرة كان من الممكن أن يتجنبها									
٩. يرتكب أخطاء تافهة وينتبه عند الإشارة له عنها									
١٠. لا يرجع إلي ما قام به من عمل لكي يراجع أخطاءه									
١١. يستخدم كلمات مثل "أنا أعرف" ثم بعد ذلك يسأل عن المطلوب منه أن يعمله.									
١٢. يترتب علي اندفاعه ، عدم انتباهه وعدم اهتمامه بالخطوات المطلوبة									
١٣. يبدأ في أكثر من عمل دون أن ينهي أي منها									
١٤. لا يستطيع أن يكون صبورا خاصة في حالة انتظاره(اللعب-الحصول علي شئ يريده-حضور شخص أو شئ ما)									
١٥. تري أنت ومن حوله "معلمين أن درجاته في الاختبارات أقل كثيرا مما يمكن أن يصل إليه									
١٦. يتكلم فجأة مقاطعا الآخرين									
١٧. يظهر بشكل متطفل علي الغير/ يتدخل في كلام الغير أو ألعاب الزملاء دون أذن مسبق منه أو دعوه منهم									
١٨. قد يعاقب دون ذنب (كبش فداء)									
١٩. يذكر أشياء أو أحداث يتحرج من في سنه من الحديث عنها									
٢٠. يبدي زملاءه وأخوته الضيق من أقواله وأفعاله									
٢١. هل لك ملاحظات لم ترد فيما تقدم. أذكرها......									

أستمارة خاصة بالأختصاصي الاجتماعى

التعليمات:

للأخصائي النفسي دور حيوي وهام في مساعده التلاميذ علي تخطي المشكلات الاجتماعية المعوقة لنموهم الاجتماعي السليم سواء في المدرسة أو المنزل أو المجتمع الخارجي..وله كذلك دور فعال في العمل مع (المعلم والاختصاصي النفسي والوالدين) كفريق عمل متكامل ...يهدف الوصول بالتلميذ لأفضل إمكاناته.

وقد أشارت البحوث والدراسات إلي أن السلوك الاندفاعي من أكثر المظاهر السلوكية التي تعوق أداء التلميذ وتشيع الاضطراب في المجال الذي يوجد به- ولذا يجب دراسة تلك الدراسة. ومن ثم كانت مشاركتك من خلال ما تراه من سلوك خاص بالطفل أثناء ما تقوم به من أبحاث اجتماعية وما يذكره زملاؤه ومعلميه ووالدية من شكاوي تخص سلوكه ، مدعاة للأخذ في الاعتبار عند وضع تشخيص جيد لهذا الطفل .

والأن برجاء ملء البيانات الآتية:

إسم الطفل: نوعه: ذكر/أنثي

تاريخ ميلاده:

هل تم تطبيق أبحاث اجتماعية علية بخصوص شكوي من سلوك اندفاعي ؟

إذا كانت الاجابه نعم فأكتب وصفا مختصرا عن ذلك؟

وما النتائج التي تم التوصل إليها؟

هل تري أن درجاته علي الاختبارات (النفسية-التحصيلية- الذكاء) تتناسب مع ما

تلاحظه من سلوك فعلي له؟

ملحق رقم (٢) الوصف الإحصائي للعينات

أولا العينة الكلية (وتشمل ٣٠طفل وطفلة معاقين عقليا قابلين للتعلم ، تتراوح أعمارهم الزمنية بين ٩سنوات و ٦ شهور- إلي ٢٠ سنة و ٤ شهور، ونسب ذكاءهم بين ٥٠-٧٠ علي اختبار بينية -٤) :

جدول (١) يوضح أقل وأعلي معدل تتراوح بينه الدرجات ، والمتوسط الحسابي والانحراف المعياري والوسيط والالتواء ،لدرجات أفراد العينة الكلية علي المنظومة

PASS	المنحي	أقل (معدل تتراوح بينه الدرجات)	أعلي (معدل تتراوح بينه الدرجات)	المتوسط	الوسيط	الانحراف المعياري	الالتواء[1]
مضاهاه	تقليدي	١	٥	١,١	١	٠,٧	٠,٤٣
الأرقام	دينامي	١	١٤	٢,٥	١	٣,١	١,٥
التخطيط	تقليدي	١	١١	٢,١	١	٢,٦	١,٣
لحل الرموز	دينامي	١	١٢	٢,٥	١	٣,١	١,٥
التخطيط-	تقليدي	١	٧	٢,٤	٢	١,٥	٠,٨
التوصيل	دينامي	١	٨	٢,٩	٢	١,٨	١,٥
التخطيط	تقليدي	٣	٢٣	٥,٧	٤	٣,٩	١,٣
	دينامي	٣	٣٤	٧,٩	٤	٧,٣	١,٦
مصفوفات	تقليدي	١	١	١	٠	٠	٠
غير لفظية	دينامي	١	٢٩	٤,٦	١	٦,١	١,٨
علاقات	تقليدي	١	١١	١,٩	١	٢,٩	٠,٩
لفظية مكانية	دينامي	١	١٥	٣,٢	١	٣,٩	١,٧
ذاكره	تقليدي	١	٤	١,٣	١	٠,٧	١,٣
الأشكال	دينامي	١	١٢	٢,٤	١	٢,٧	١,٦
التأني	تقليدي	٣	١٦	٤,٢	٣	٣,٤	١,١
	دينامي	٣	٣٧	١٠,١	٤	١١,١	١,٦
ثبات	تقليدي	١	١٣	٢,٣	١	٢,٥	١,٦
المدرك	دينامي	١	١٣	٣,٢	١	٣,٥	١,٩
اكتشاف	تقليدي	١	٥	١,٤	١	١,١	١,١
الأعداد	دينامي	١	٨	١,٩	١	٢,٣	١,٢
تغير	تقليدي	١	٤	١,٢	١	٠,٧	٠,٩
المدرك	دينامي	١	١٠	١,٦	١	١,٨	١
الانتباة	تقليدي	٣	١٨	٤,٩	٣	٣,٤	١,٧
	دينامي	٣	٢٦	٦,٧	٣	٦,٥	١,٧
سلاسل	تقليدي	١	١٤	٢,٦	١	٣,٩	١,٢
الكلمات	دينامي	١	١٨	٣,٧	١	٥,٧	١,٤
اعاده الجمل	تقليدي	١	١١	٢	١	٢,٤	١,٣
	دينامي	١	١٩	٣,٣	١	٤,٧	١,٥
أسئلة الجمل	تقليدي	١	١٥	٢,٢	١	٣,٣	١,١

[1] تم استخدام معادلة (الالتواء= ٣ (المتوسط - الوسيط)) وذلك لتحديد قيم الالتواء" - + ٣ "١,٨
الانحراف المعياري

	دينامي	١	١٧	٣,١	١	٤,٩	١,٣
التتابع	تقليدي	٣	٣٠	٦,٨	٣	٨,٢	١,٤
	دينامي	٣	٤٤	١٠	٣	١٤,٣	١,٥
الدرجة	تقليدي	١٢	٨٧	٢١,٦	١٤	١٧,٧	١,٣
الكلية علي المنظومة	دينامي	١٢	١٤٠	٣٤,٨	١٦,٥	٣٥,٧	١,٥

من الجدول يتضح أن :-

- متوسطات العينة والانحراف المعياري لها قريبة من الاعتدالي حيث (٦٨% يمثلون +– ع) ، (٩٥% +– ٢ع)، (٩٩,٧٣% +–٣ع)
- الالتواء تتراوح درجاته بين +–٣ ، مما يدل علي إعتدالية التوزيع
- ومن ثم يحق للباحثة استخدام الإحصاء البارامتري لتحليل نتائج العينة الكلية إحصائيا

****

جدول (٢)

يوضح أقل وأعلي معدل تتراوح بينه الدرجات ، والمتوسط الحسابي والانحراف المعياري والوسيط والالتواء ،لدرجات عينة(ذوي السلوك الاندفاعي) علي المنظومة

PASS	المنحي	معدل تتراوح بينه الدرجات أقل	معدل تتراوح بينه الدرجات أعلي	المتوسط	الوسيط	الانحراف المعياري	الالتواء
مضاهاه الأرقام	تقليدي	١	١	١	٠	٠	٠
	دينامي	١	٧	٢,٢	١	١,٩	١,٩
PASS	المنحي	أقل	أعلي	المتوسط	الوسيط	الانحراف المعياري	الالتواء
التخطيط لحل الرموز	تقليدي	١	٤	١,٩	١	١,٤	١,٩
	دينامي	١	٧	٢,٤	١	٢,٤	١,٨
التخطيط- التوصيل	تقليدي	١	٥	٢,٣	٢	١,٢	٠,٨
	دينامي	١	٥	٢,٩	٢	١,٧	١,٦
التخطيط	تقليدي	٣	٨	٥,١	٤	٢,١	١,٨
	دينامي	٣	١٧	٧,٥	٥	٥,٣	١,٤
مصفوفات غير لفظية	تقليدي	١	١	١	٠	٠	٠
	دينامي	١	٢٩	٥,٧	٣	٧,٥	١,١
علاقات لفظية مكانية	تقليدي	١	١١	١,٧	١	٢,٧	٠,٨
	دينامي	١	١١	٣,١	١	٣,٣	١,٩
ذاكره الأشكال	تقليدي	١	٢	١,١	١	٠,٣	١
	دينامي	١	٦	١,٩	١	١,٧	١,٦
التآني	تقليدي	٣	١٣	٣,٨	٣	٢,٧	٠,٩
	دينامي	٣	٣٦	١٠,٧	٥	١٠,١	١,٧
ثبات المدرك	تقليدي	١	٧	٢,١	١	١,٧	١,٩
	دينامي	١	١٢	٣,٦	١	٣,٨	٢,١

اكتشاف الأعداد	تقليدي	١	٥	١,٣	١	١,١	٠,٨
	دينامي	١	٧	١,٤	١	١,٦	٠,٨
تغير المدرك	تقليدي	١	٤	١,٢	١	٠,٨	٠,٨
	دينامي	١	١٠	١,٩	١	٢,٥	١,١
الانتباة	تقليدي	٣	٩	٤,٦	٣	٢,٣	٢,١
	دينامي	٣	٢٦	٦,٩	٣,٥	٦,٥	١,٦
سلاسل الكلمات	تقليدي	١	١٣	٢,٦	١	٣,٦	١,٣
	دينامي	١	١٧	٣,٩	١	٥,٨	١,٥
اعاده الجمل	تقليدي	١	١١	٢,٩	١	٣	١,٩
	دينامي	١	١٩	٣,٦	١	٥,٢	١,٥
أسئلة الجمل	تقليدي	١	٧	١,٥	١	١,٦	٠,٩
	دينامي	١	١٧	٢,٦	١	٤,٤	١,١
التتابع	تقليدي	٣	٢٦	٦,٤	٣	٧,٢	١,٤
	دينامي	٣	٤٣	١٠,١	٣	١٣,٩	١,٥
الدرجة الكلية علي المنظومة	تقليدي	١٢	٥٦	١٩,٩	١٤,٥	١٢,٥	١,٣
	دينامي	١٢	١٠٢	٣٥,٣	٢١,٥	٢٨,٣	١,٥

من الجدول يتضح أن :-

- متوسطات العينة والانحراف المعياري لها قريبة من الاعتدالي حيث (٦٨% يمثلون +- ع) ، (٩٥% +- ٢ع) ،(٩٩,٧٣% +-٣ع)
- الالتواء تتراوح درجاته بين +-٣ ، مما يدل علي إعتدالية التوزيع
- ومن ثم يحق للباحثة استخدام الإحصاء البارامتري لتحليل نتائج العينة الكلية إحصائيا

****

جدول (٣)

يوضح أقل وأعلي معدل تتراوح بينه الدرجات ، والمتوسط الحسابي والانحراف المعياري والوسيط والالتواء ،لدرجات عينة(بدون السلوك الاندفاعي) علي المنظومة

PASS	المنحي	معدل تتراوح بينه الدرجات أقل	أعلي	المتوسط	الوسيط	الانحراف المعياري	الالتواء
مضاهاه الأرقام	تقليدي	١	٥	١,٣	١	١	٠,٩
	دينامي	١	١٤	٢,٨	١	٣,٩	١,٤
التخطيط لحل الرموز	تقليدي	١	١١	٢,٤	١	٣,٣	١,٣
	دينامي	١	١٢	٢,٦	١	٣,٧	١,٣
التخطيط- التوصيل	تقليدي	١	٧	٢,٦	٢	١,٧	١,١
	دينامي	١	٨	٢,٩	٢	١,٩	١,٤
التخطيط	تقليدي	٣	٢٣	٦,٣	٤	٥	١,٤
	دينامي	٣	٣٤	٨,٣	٤	٨,٩	١,٥
مصفوفات غير لفظية	تقليدي	١	١	١	٠	٠	٠
	دينامي	١	١٤	٣,٦	١	٤,٧	١,٧
	تقليدي	١	١١	٢,١	١	٣,١	١,١

علاقات لفظية مكانية	تقليدي	١	١١	٢,١	١	٣,١	١,١
	دينامي	١	١٥	٣,٣	١	٤,٥	١,٥
ذاكره الأشكال	تقليدي	١	٤	١,٤	١	١	١,٢
	دينامي	١	١٢	٢,٨	١	٣,٤	١,٦
التأني	تقليدي	٣	١٦	٤,٦	٣	٣,٩	١,٢
	دينامي	٣	٣٧	٩,٦	٣	١٢,٢	١,٦
ثبات المدرك	تقليدي	١	١٣	٢,٤	١	٣,١	١,٤
	دينامي	١	١٣	٢,٨	١	٣,٤	١,٦
اكتشاف الأعداد	تقليدي	١	٥	١,٤	١	١,١	١,١
	دينامي	١	٨	٢,٣	١	٢,٧	١,٤
تغير المدرك	تقليدي	١	٣	١,٢	١	٠,٥	١,٢
	دينامي	١	٤	١,٤	١	١	١,٢
الانتباة	تقليدي	٣	١٨	٥,١	٣	٤,٣	١,٥
	دينامي	٣	٢٥	٦,٦	٣	٦,٦	١,٦
سلاسل الكلمات	تقليدي	١	١٤	٢,٦	١	٤,٣	١,١
	دينامي	١	١٨	٣,٦	١	٥,٧	١,٤
اعاده الجمل	تقليدي	١	٦	١,٨	١	١,٨	١,٣
	دينامي	١	١٤	٢,٩	١	٤,٣	١,٣
أسئلة الجمل	تقليدي	١	١٥	٢,٨	١	٤,٢	١,٣
	دينامي	١	١٧	٣,٤	١	٥,٥	١,٣
التتابع	تقليدي	٣	٣٠	٧,٢	٣	٩,٢	١,٤
	دينامي	٣	٤٤	٩,٩	٣	١٥	١,٤
الدرجة الكلية علي المنظومة	تقليدي	١٢	٨٧	٢٣,١	١٤	٢١,٥	١,٣
	دينامي	١٢	١٤٠	٣٤,٤	١٥	٤٢	١,٤

من الجدول يتضح أن :-

- متوسطات العينة والانحراف المعياري لها قريبة من الاعتدالي حيث (٦٨% يمثلون +– ع) ، (٩٥% +– ٢ع) ،(٩٩,٧٣% +–٣ع)
- الالتواء تتراوح درجاته بين +–٣ ، مما يدل علي إعتدالية التوزيع
- ومن ثم يحق للباحثة استخدام الإحصاء البارامتري لتحليل نتائج العينة الكلية إحصائيا

****

جدول (٤)

يوضح أقل وأعلي معدل تتراوح بينه الدرجات ، والمتوسط الحسابي والانحراف المعياري والوسيط والالتواء والتفلطح لدرجات عينة(ذوي الاعاقة العقلية) علي المنظومة

PASS	المنحي	أقل	أعلي	المتوسط	الوسيط	الانحراف المعياري	الالتواء
		معدل تتراوح بينه الدرجات					
مضاهاه الأرقام	تقليدي	١	١	١	٠	٠	٠
	دينامي	١	٩	٢,٦	١	٣,٣	١,١
	تقليدي	١	١٠	٢,٤	١	٣,١	١,٤

التخطيط لحل الرموز	تقليدي	١	١٠	٢,٤	١	٣,١	١,٤
	دينامي	١	١١	٢,٦	١	٣,٥	١,٤
التخطيط- التوصيل	تقليدي	١	٣	١,٧	٢	٠٧	١,٣-
	دينامي	١	٤	٢,٢	٢	١	٠,٦
التخطيط	تقليدي	٣	١٢	٥,٢	٤	٢,٩	١,٢
	دينامي	٣	٢٣	٧,٦	٤	٧,٥	١,٤
مصفوفات غير لفظية	تقليدي	١	١	١	٠	٠	٠
	دينامي	١	١٢	٣,٦	١	٤,٨	١,٦
علاقات لفظية مكانية	تقليدي	١	٩	١,٩	١	٢,٧	١
	دينامي	١	١١	٣,٣	١	٤,١	١,٧
ذاكره الأشكال	تقليدي	١	٣	١,٤	١	٠,٩	١,٣
	دينامي	١	١٢	٣,٣	١	٣,٩	١,٨
التأني	تقليدي	٣	١٣	٤,٣	٣	٣,٣	١,٢
	دينامي	٣	٣٤	١٠,٢	٣	١٢,٥	١,٧
ثبات المدرك	تقليدي	١	٥	١,٨	١	١,٦	١,٥
	دينامي	١	٦	٢	١	٢	١,٥
اكتشاف الأعداد	تقليدي	١	٥	١,٦	١	١,٣	١,٤
	دينامي	١	٨	٢,٤	١	٢,٩	١,٤
تغير المدرك	تقليدي	١	٣	١,٢	١	٠,٧	٠,٩
	دينامي	١	٣	١,٤	١	٠,٩	١,٣
الانتباة	تقليدي	٣	١٢	٤,٦	٣	٣,٢	١,٥
	دينامي	٣	١٧	٥,٩	٣	٥,٨	١,٥
سلاسل الكلمات	تقليدي	١	١٣	٢,٣	١	٤	١
	دينامي	١	١٦	٣,٧	١	٥,٥	١,٥
اعاده الجمل	تقليدي	١	٦	٢	١	٢	١,٥
	دينامي	١	١٤	٣,٤	١	٥	١,٤
أسئلة الجمل	تقليدي	١	١٥	٣,١	١	٥	١,٣
	دينامي	١	١٧	٣,٧	١	٥,٧	١,٤
التتابع	تقليدي	٣	٢٥	٧,٤	٣	٨,٩	١,١
	دينامي	٣	٤١	١٠,٨	٣	١٥,٥	١,٥
الدرجة الكلية علي المنظومة	تقليدي	١٢	٥٤	٢١,٦	١٧,٣	١٣	١,٥
	دينامي	١٢	١٠٩	٣٤,٤	٤٠,٩	١٣	٢

من الجدول يتضح أن :-

- متوسطات العينة والانحراف المعياري لها قريبة من الاعتدالي حيث (٦٨% يمثلون +- ع) ، (٩٥% +- ٢ع) ،(٩٩,٧٣% +-٣ع)
- الالتواء تتراوح درجاته بين +-٣ ، مما يدل علي إعتدالية التوزيع
- ومن ثم يحق للباحثة استخدام الإحصاء البارامتري لتحليل نتائج العينة الكلية إحصائيا

****

جدول (٥)

يوضح أقل وأعلي معدل تتراوح بينه الدرجات ، والمتوسط الحسابي والانحراف المعياري والوسيط والالتواء والتفلطح،لدرجات عينتي(ذوي الاعاقة العقلية وزمله داون) علي المنظومة

PASS	المنحي	أقل (معدل تتراوح بينه الدرجات)	أعلي (معدل تتراوح بينه الدرجات)	المتوسط	الوسيط	الانحراف المعياري	الالتواء
مضاهاه الأرقام	تقليدي	١	٥	١,٦	١	١,٥	١,٢
	دينامي	١	١٤	٢,٩	١	٤,٩	١,٢
التخطيط لحل الرموز	تقليدي	١	١١	٢,٤	١	٣,٨	١,١
	دينامي	١	١٢	٢,٦	١	٤,٢	١,١
التخطيط-التوصيل	تقليدي	١	٧	٣,٦	٤	٢,١	٠,٦-
	دينامي	١	٨	٣,٩	٤	٢,٥	٠,١-
التخطيط	تقليدي	٣	٢٣	٧,٦	٦	٦,٩	٠,٧
	دينامي	٣	٣٤	٩,٣	٦	١١	٠,٩
مصفوفات غير لفظية	تقليدي	١	١	١	٠	٠	٠
	دينامي	١	١٤	٣,٧	١	٤,٩	١,٧
علاقات لفظية مكانية	تقليدي	١	١١	٢,٤	١	٣,٨	١,١
	دينامي	١	١٥	٣,١	١	٥,٢	١,٢
ذاكره الأشكال	تقليدي	١	٤	١,٤	١	١,١	١,١
	دينامي	١	٨	٢	١	٢,٦	١,٢
التأني	تقليدي	٣	١٦	٤,٩	٣	٤,٩	١,٢
	دينامي	٣	٣٧	٨,٩	٣	١٢,٦	١,٤
ثبات المدرك	تقليدي	١	١٣	٣,٣	١	٤,٤	١,٦
	دينامي	١	١٣	٤	١	٤,٥	٢
اكتشاف الأعداد	تقليدي	١	٣	١,٣	١	٠,٨	١,١
	دينامي	١	٨	٢	١	٢,٦	١,٢
تغير المدرك	تقليدي	١	٢	١,١	١	٠,٤	٠,١
	دينامي	١	٤	١,٤	١	١,١	٠,١
الانتباه	تقليدي	٣	١٨	٥,٧	٣	٥,٥	١,٥
	دينامي	٣	٢٥	٧,٤	٣	٨	١,٧
سلاسل الكلمات	تقليدي	١	١٤	٢,٩	١	٤,٩	١,٢
	دينامي	١	١٨	٣,٤	١	٦,٤	١,١
اعاده الجمل	تقليدي	١	٥	١,٦	١	١,٥	١,٢
	دينامي	١	١٠	٢,٣	١	٣,٤	١,١
أسئلة الجمل	تقليدي	١	١١	٢,٤	١	٣,٨	١,١
	دينامي	١	١٦	٣,١	١	٥,٧	١,١
التتابع	تقليدي	٣	٣٠	٦,٩	٣	١٠,٢	١,١
	دينامي	٣	٤٤	٨,٩	٣	١٥,٥	١,١
الدرجة الكلية علي المنظومة	تقليدي	١٣	٨٧	٢٥	١٥	٢٧,٤	١,١
	دينامي	١٤	١٤٠	٣٤,٤	١٦	٤٦,٧	١,٢

من الجدول يتضح أن :-

- متوسطات العينة والانحراف المعياري لها قريبة من الاعتدالي حيث (٦٨% يمثلون +– ع) ، (٩٥% +– ٢ع) ،(٩٩,٧٣% +–٣ع)
- الالتواء تتراوح درجاته بين +–٣ ، مما يدل علي إعتدالية التوزيع
- ومن ثم يحق للباحثة استخدام الإحصاء البارامتري لتحليل نتائج العينة الكلية إحصائيا

****

جدول (٦)

يوضح أقل وأعلي معدل تتراوح بينه الدرجات ، والمتوسط الحسابي والانحراف المعياري والوسيط والالتواء والتفلطح،لدرجات عينتي

(ذوي الاعاقة العقلية وزمله داون و ذوي السلوك الاندفاعي) علي المنظومة

PASS	المنحي	أقل (معدل تتراوح بينه الدرجات)	أعلي (معدل تتراوح بينه الدرجات)	المتوسط	الوسيط	الانحراف المعياري	الالتواء
مضاهاه الأرقام	تقليدي	١	١	١	٠	٠	٠
	دينامي	١	٧	٢	١	٢,٤	١,٣
التخطيط لحل الرموز	تقليدي	١	٤	١,٥	١	١,٢	١,٣١,٣
	دينامي	١	٥	١,٧	١	١,٦	٠,٥
التخطيط- التوصيل	تقليدي	١	٤	٢,٢	٢	١,٢	٠,٩
	دينامي	١	٥	٢,٥	٢	١,٦	١,١
التخطيط	تقليدي	٣	٨	٤,٧	٤	٢	١,٢
	دينامي	٣	١٧	٦,٢	٤	٥,٤	٠
مصفوفات غير لفظية	تقليدي	١	١	١	٠	٠	١
	دينامي	١	٩	٣	٢	٣,١	١,٢
علاقات لفظية مكانية	تقليدي	١	١١	٢,٧	١	٤,١	١,٢
	دينامي	١	١١	٢,٧	١	٤,١	٠
ذاكره الأشكال	تقليدي	١	١	١	٠	٠	١,٢
	دينامي	١	٦	٢	١	٢	١,٢
التأني	تقليدي	٣	١٣	٤,٧	٣	٤,١	٠,٨
	دينامي	٣	٢٠	٧,٧	٤	٦,٧	٢,١
ثبات المدرك	تقليدي	١	٣	١,٧	١	١	١,٩
	دينامي	١	٩	٣	١	٣,٢	٠,١
اكتشاف الأعداد	تقليدي	١	٥	١,٧	١	١,٦	١,٣
	دينامي	١	٧	٢	١	٢,٤	٠
تغير المدرك	تقليدي	١	١	١	٠	٠	١,٢
	دينامي	١	١٠	٢,٥	١	٣,٧	١,٦
الانتباة	تقليدي	٣	٩	٤,٣	٣	٢,٤	١,٥
	دينامي	٣	٢٦	٧,٥	٣	٩,١	١,٢
سلاسل الكلمات	تقليدي	١	١٣	٣	١	٤,٩	١,٢
	دينامي	١	١٧	٣,٧	١	٦,٥	١,٢

اعاده الجمل	تقليدي	١	١١	٢,٧	١	٤,١	١,٥
	دينامي	١	١٩	٤,٥	١	٧,٢	١,٥
اسئلة الجمل	تقليدي	١	٢	١,٢	١	٠,٤	١,١
	دينامي	١	٣	١,٣	١	٠,٨	١,٢
التتابع	تقليدي	٣	٢٣	٦,٨	٣	٩,٤	١,١
	دينامي	٣	٣٦	٩,٥	٣	١٤,٥	١,٣
الدرجة الكلية علي المنظومة	تقليدي	١٣	٥٦	٢٠,٥	١٤	١٧,٤	١,١
	دينامي	١٤	١٠٢	٢٠,٨	١٧	٣٥	٠,٣

من الجدول يتضح أن :-

- متوسطات العينة والانحراف المعياري لها قريبة من الاعتدالي حيث (٦٨% يمثلون +- ع) ، (٩٥% +- ٢ع) ،(٩٩,٧٣% +-٣ع)
- الالتواء تتراوح درجاته بين +-٣ ، مما يدل علي إعتدالية التوزيع
- ومن ثم يحق للباحثة استخدام الإحصاء البارامتري لتحليل نتائج العينة الكلية إحصائيا

****

جدول (٧)

يوضح أقل وأعلي معدل تتراوح بينه الدرجات ، والمتوسط الحسابي والانحراف المعياري والوسيط والالتواء والتفلطح،لدرجات عينتي(ذوي الاعاقة العقلية و السلوك الاندفاعي) علي المنظومة

PASS	المنحي	معدل تتراوح بينه الدرجات: أقل	أعلي	المتوسط	الوسيط	الانحراف المعياري	الالتواء
مضاهاه الأرقام	تقليدي	١	١	١	٠	٠	٠
	دينامي	١	٥	٢,٤	٢	١,٦	٠,٨
التخطيط لحل الرموز	تقليدي	١	٤	٢,١	١	١,٦	٢
	دينامي	١	٧	٣	١	٢,٨	٢,١
التخطيط-التوصيل	تقليدي	١	٥	٢,٤	٢	١,٣	٠,٩
	دينامي	١	٥	٣,١	٣	١,٨	٠,١
التخطيط	تقليدي	٣	٨	٥,٥	٥	٢,٢	٠,٧
	دينامي	٣	١٥	٨,٥	٦	٥,٣	١,٤
مصفوفات غير لفظية	تقليدي	١	١	١	٠	٠	٠
	دينامي	١	٢٩	٧,٨	٦	٩,٣	٠,٦
علاقات لفظية مكانية	تقليدي	١	١	١	٠	٠	٠
	دينامي	١	٧	٣,٤	٢	٢,٨	١,٥
ذاكره الأشكال	تقليدي	١	٢	١,١	١	٠,٤	٠,٨
	دينامي	١	٥	١,٩	١	١,٦	١,٧
التآني	تقليدي	٣	٤	٣,١	٣	٠,٤	٠,٨
	دينامي	٣	٣٦	١٣	٩	١١,٩	١
ثبات المدرك	تقليدي	١	٧	٢,٥	١	٢,١	٠,٧
	دينامي	١	١٢	٤,١	١	٤,٤	٠,١

اكتشاف الأعداد	تقليدي	١	١	١	٠	٠	٠
	دينامي	١	١	١	٠	٠	٠
تغير المدرك	تقليدي	١	٤	١,٤	١	١,١	١,١
	دينامي	١	٤	١,٤	١	١,١	١,١
الانتباه	تقليدي	٣	٩	٤,٩	٤	٢,٣	١,٢
	دينامي	٣	١٤	٦,٥	٥	٤,٣	١
سلاسل الكلمات	تقليدي	١	٨	٢,٣	١	٢,٥	١,٦
	دينامي	١	١٥	٤	١	٥,٧	١,٦
اعاده الجمل	تقليدي	١	٧	٢	١	٢,١	١,٤
	دينامي	١	١١	٣	١	٣,٥	١,٧
أسئلة الجمل	تقليدي	١	٧	١,٨	١	٢,١	١,١
	دينامي	١	١٧	٣,٦	١	٥,٧	١,٤
التتابع	تقليدي	٣	١٨	٦	٣	٥,٨	١,٦
	دينامي	٣	٤٣	١٠,٦	٣	١٤,٥	١,٦
الدرجة الكلية علي المنظومة	تقليدي	١٢	٣٧	١٩,٥	١٧	٨,٦	٠,٩
	دينامي	١٢	٨٦	٣٨,٦	٣٧	٢٤,٢	١,٢

من الجدول يتضح أن :-

- متوسطات العينة والانحراف المعياري لها قريبة من الاعتدالي حيث (٦٨% يمثلون +– ع) ، (٩٥% +– ٢ع) ،(٩٩,٧٣% +–٣ع)
- الالتواء تتراوح درجاته بين +–٣ ، مما يدل علي إعتدالية التوزيع
- ومن ثم يحق للباحثة استخدام الإحصاء البارامتري لتحليل نتائج العينة الكلية إحصائيا

****

مطابع الدار الهندسية/القاهرة
تليفون/فاكس : (٢٠٢) ٥٤٠٢٥٩٨



صدر أيضاً للناشر

في مجال علم النفس

⊙ ركائز البناء النفسي	أ.د. حمدي الفرماوي
⊙ خلافات المسلمين - رؤية نفسية	أ.د. عبد المنعم شحاتة
⊙ أنا والآخر "سيكولوجية العلاقات المتبادلة"	أ.د. عبد المنعم شحاتة
⊙ اكتشف شخصيتك وتعرف على مهاراتك في الحياة والعمل والقيادة	أ.د. مدحت أبو النصر
⊙ علم النفس الاجتماعي المعاصر	أ.د. عبد الحليم محمود وآ
⊙ من الدراسات النفسية في التراث العربي الإسلامي	أ.د. نبيه إبراهيم إسماعيل
⊙ عوامل الصحة النفسية السليمة	أ.د. نبيه إبراهيم إسماعيل
⊙ تأهيل ورعاية متحدي الإعاقة	أ.د. مدحت أبو النصر
⊙ من تطبيقات علم النفس	أ.د. عبد المنعم شحاتة
⊙ علم النفس الإكلينيكي	د. إلهام عبد الرحمن
⊙ الإبداع والصراع	د. أيمن عامر

إيتراك للطباعة والنشر والتوزيع

١٢ شارع حسين كامل سليم - الماظة - مصر الجديدة - القاهرة

ت : ٤١٧٢٧٤٩ - فاكس : ٤١٧٢٧٤٩ - ص.ب : ٥٦٦٢ هليوبوليس غرب - رمز بريدى ١١٧٧١